



---

**Universidad de Valladolid**

Facultad de Educación y Trabajo Social

Grado en Educación Primaria  
Mención en Lengua Extranjera Inglés

**EL TRABAJO POR PROYECTOS EN  
EL AULA DE LENGUA EXTRANJERA**

Alumna: Vanessa Rivero Martín

Tutora: M<sup>a</sup> del Mar Sánchez Bayón

Convocatoria: Septiembre 2014

**“LA DEMOCRACIA DE  
MAÑANA SE PREPARA CON LA  
DEMOCRACIA EN LA  
ESCUELA”**

C. FREINET, 1972

## RESUMEN

El presente estudio está orientado a la recopilación estructurada de información acerca de la manera en que se aborda (en relación a la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera), una de las modalidades del Enfoque Comunicativo y la Enseñanza por Tareas poco extendida en las aulas: El Trabajos por Proyectos.

Pretende examinar con el mayor grado de detalle posible, la evolución que ha tenido dicho tema desde sus inicios hasta la actualidad, la forma en que los diversos autores e investigadores lo conciben, las variables que de manera más relevante, actúan en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera dentro del ámbito de un proyecto; y los pasos a seguir para llevarlo a cabo.

Se incluye una propuesta didáctica realizada en un aula de Educación Primaria en la que redactó la experiencia llevada a cabo con alumnos del tercer ciclo de dicha etapa.

**Palabras clave:** Enfoque Comunicativo, Enseñanza por Tareas, Trabajo por Proyectos, lengua extranjera, propuesta didáctica, Educación Primaria.

## ABSTRACT

The present study is aimed at collecting structured information about how to perform (in relation to the teaching and learning of a foreign language), one of the modalities of the Communicative Approach and Task-based teaching rarely seen in classrooms: Project-based learning.

Aims to examine in as much detail as possible, the developments that have taken this subject from its beginnings to the present, the way in which the various authors and researchers conceive it, the most important variables that act in the process of learning a foreign language within the scope of a project; and the steps to carry it out.

A didactic proposal made in a classroom of Primary Education in which drafted the experiment carried out with students of the third cycle of this stage is included.

**Keywords:** Communicative Approach, Task-based teaching, Project-based learning, foreign language, didactic proposal, Primary Education.

# ÍNDICE

## 1. INTRODUCCIÓN

1.1. OBJETIVOS GENERALES DEL PRESENTE TRABAJO .....	5
1.2. RELEVANCIA DEL TEMA .....	6

## 2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. MARCO CONCEPTUAL .....	9
2.2. ANTECEDENTES .....	13
2.3. VARIABLES IMPLICADAS	
2.3.1. La competencia comunicativa .....	17
2.3.2. La competencia cognitiva y organizativa .....	18
2.3.3. La adquisición de la lengua objeto .....	19
2.3.4. La motivación y reducción de problemas de disciplina .....	19
2.3.5. La autonomía en el aprendizaje .....	20
2.3.6. El aprendizaje cooperativo .....	21
2.3.7. El aprendizaje activo o learning by doing .....	23

## 3. METODOLOGÍA

3.1. CONTEXTO DEL ESTUDIO .....	24
3.2. MARCO LEGAL DE LA ENSEÑANZA DE UNA LENGUA EXTRANJERA .....	25
3.3. OBJETIVOS DEL ESTUDIO .....	26
3.4. PROCEDIMIENTO .....	27
3.4.1. Preparación .....	27
3.4.2. Planificación .....	28
3.4.3. Realización .....	30
3.4.4. Seguimiento y evaluación .....	31

## 4. EXPOSICIÓN DE RESULTADOS

4.1. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA .....	32
4.2. LA COMPETENCIA COGNITIVA Y ORGANIZATIVA .....	34
4.3. LA ADQUISICIÓN DE LA LENGUA OBJETO .....	35
4.4. LA MOTIVACIÓN Y REDUCCIÓN DE PROBLEMAS DE DISCIPLINA .....	35
4.5. LA AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE .....	37
4.6. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO .....	38
4.7. EL APRENDIZAJE ACTIVO O LEARNING BY DOING .....	39

## 5. CONCLUSIONES

5.1. LIMITACIONES DEL ESTUDIO .....	42
5.2. SUGERENCIAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES .....	42

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	43
-------------------------------------	----

7. REFERENCIAS LEGISLATIVAS .....	47
-----------------------------------	----

## ANEXOS

# 1. INTRODUCCIÓN

## 1.1. OBJETIVOS GENERALES DEL PRESENTE TRABAJO

A lo largo del estudio sobre El Trabajo por Proyectos, se pretenden desarrollar los diferentes interrogantes correspondientes a cada uno de los objetivos de este Trabajo de Fin de Grado. Éstos se relacionan con las partes en las que está organizado el mismo. Consisten en conocer la relevancia del tema, examinar los rasgos y características más destacados por los diversos investigadores, realizar un recorrido por la historia y la literatura para comprender su origen y su evolución, analizar las principales variables en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, y por último ver qué pasos hay que seguir para poner en práctica una propuesta didáctica relacionada con dicha metodología.



Figura 1: Objetivos del presente estudio. Elaboración propia.

## 1.2. RELEVANCIA DEL TEMA

En las últimas décadas se han producido importantes cambios en el ámbito de la enseñanza de las lenguas extranjeras. De las teorías conductistas y estructuralistas, que durante años dominaron la enseñanza de idiomas, derivando en métodos tan empleados como el de Gramática-Traducción o el Audiolingual, pasamos a los modelos humanistas y constructivistas que nos acercan a métodos muy distintos, como por ejemplo, el Enfoque Comunicativo que hoy en día está tan de moda.

Todo esto produce una serie de cambios bastante significativos. Primeramente tenemos un cambio notable en la definición del concepto de lengua. Mientras que para los estructuralistas la lengua es un conjunto de elementos que se combinan conforme a unas reglas; para las teorías más actuales es un instrumento que sirve para la comunicación, se interesan especialmente por el uso y no tanto por la utilización correcta de la lengua.

A través de los años se han ido modificando también las teorías sobre la adquisición del lenguaje. Los modelos conductistas consideraban que el proceso de adquisición de una lengua es sumatorio, es decir, que se produce de manera mecánica mediante la formación de hábitos. Esto difiere de las nuevas tendencias, las cuales, resaltan la exposición del estudiante a un input significativo y su intervención en situaciones en las que deba producir un output comprensible.

Estas transformaciones han tenido un gran impacto en los objetivos esenciales de la enseñanza de lenguas. Antiguamente el alumno era competente cuando dominaba las reglas, aun sin ser capaz de comunicar. Actualmente, se toma como referencia principal el concepto de competencia comunicativa del estudiante, entendiéndola como señalan Lomas, Osoro y Tusón (1993):

El conjunto de procesos y conocimientos de diverso tipo —lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos— que el hablante oyente/escritor/lector deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación y al grado de formalización requerido. (p. 51)

El Enfoque Comunicativo y la Enseñanza por Tareas constituyen una de las propuestas más destacables relacionadas con la competencia comunicativa.

Instituciones como el Consejo de Europa en su Marco de Referencia de las Lenguas, o el Instituto Cervantes, han adoptado un enfoque orientado a la acción, inclinándose así por la enseñanza comunicativa por tareas.

Sin embargo, a pesar de todo lo que se ha investigado y publicado en los últimos años sobre estos métodos, sabemos que la realidad en numerosas aulas es muy diferente todavía.

Aunque al Enfoque Comunicativo se le asignan cantidad de beneficios, muchos docentes no lo ponen en práctica, posiblemente porque ello supone cambios difíciles de asimilar.

Comenzando sin duda por una modificación de los roles tanto del profesor como del alumno, continuando por un manejo de la gramática bastante distinto al impulsado por los métodos más tradicionales, para decantarse por un método de trabajo más cooperativo y participativo. Esto y otros cambios se hacen incómodos para los docentes, que con frecuencia no están suficientemente formados para desenvolverse en el aula comunicativa. Este aspecto es relevante en el ámbito de la formación reglada, donde algunos estudiantes obtienen malos resultados derivados a menudo de una insuficiente motivación, dado que, los programas tradicionales influenciados por los modelos estructuralistas y conductistas, muchas veces no atienden a los intereses y deseos de los alumnos.

El Trabajo por Proyectos constituye una de las modalidades del Enfoque Comunicativo y la Enseñanza por Tareas poco extendida en las aulas. A lo largo de los años se le han asignado numerosos beneficios vinculados a la motivación del alumnado y al progreso de la competencia comunicativa.

Trabajar por proyectos favorece la posibilidad de contribuir desde la lengua extranjera a la formación integral del niño sustentándose en unos principios teóricos que dan coherencia a la práctica didáctica. El contexto de aprendizaje se percibe desde una perspectiva globalizadora en la que el niño, basándose en los conocimientos previos tanto de la lengua materna como de la lengua extranjera que posee, es capaz de construir aprendizajes significativos interpretando y transformando la información que recibe.

Su actualidad y su interés se deben a que el alumno se sitúa en el centro del aprendizaje y es el que decide dentro de un marco de trabajo establecido lo que quiere aprender y cómo.

En los proyectos de trabajo la lengua extranjera se usa en situaciones reales que surgen a través de la propuesta de los alumnos para conocer algo que les interesa, por lo tanto, ésta se convierte en un vehículo de comunicación que motiva y despierta en el niño un deseo de implicación y participación en un proceso en el que no es consciente del aprendizaje de la lengua como tal.

El aspecto democrático y socializador de los proyectos contribuye a fomentar el respeto entre el grupo y la aceptación de las opiniones y de los gustos de cada uno.

El papel del maestro es esencial. Además de ser el facilitador e intérprete de lo que el niño requiere para su aprendizaje, debe transmitir a los alumnos un filtro afectivo bajo; es decir, debe fomentar en el aula actitudes de seguridad, motivación y confianza que promuevan la participación y la autonomía para aprender.

## 2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

### 2.1. MARCO CONCEPTUAL

Antes de adentrarnos en la tarea de recorrer la historia y la literatura existente sobre el Trabajo por Proyectos, considero importante establecer una definición de este concepto. Como mencioné en el apartado anterior, el Trabajo por Proyectos es una de las modalidades de la enseñanza por tareas. Por ello, para establecer una definición de proyecto, primeramente se debe esclarecer lo que entendemos por tarea. En la literatura podemos encontrar múltiples definiciones del concepto de tarea en el ámbito de enseñanza de lenguas. Expongo algunas a continuación.

... (Una tarea es) cualquier actividad realizada por uno mismo o para los demás, libremente o con algún interés, rellenar un impreso, comprar unos zapatos, hacer una reserva de avión... En otras palabras, por "tareas" entendemos todo aquello que solemos hacer en nuestra vida cotidiana, en el trabajo, para divertirnos... (Long, 1985, p. 89)

...cualquier iniciativa para el aprendizaje del lenguaje que esté estructurada, posea un objetivo concreto con su contenido respectivo, un procedimiento de trabajo ya especificado y una variedad de resultados para los que realizan la tarea. (Breen, 1987, p. 23)

...una unidad de trabajo en el aula, que implique a los alumnos en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la LE, mientras su atención se halla concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma. (Nunan, 1989, p. 10)

Se observa pues, que este planteamiento beneficia la autonomía del alumno, acentuando el desarrollo de la competencia comunicativa y no el aprendizaje de las reglas gramaticales, por medio de un trabajo participativo, apoyado en situaciones de la vida real.

Pasemos ahora a intentar determinar algunos de los principales rasgos de un proyecto. Zanón (1995) lo define de la siguiente manera:

... El proyecto se convierte en un instrumento que implica a los alumnos en un proceso que genera tareas pedagógicas, tareas comunicativas, etc. y donde, además del desarrollo de la comunicación en una lengua extranjera, se produce un desarrollo de la autonomía de aprendizaje y de los valores educativos más allá de la clase de lengua. (p.55)

Por otro lado, el didáctico alemán Frey (1982 citado en Cifuentes, 2006) estima que al hablar de proyectos hacemos referencia a “una experiencia de enseñanza/aprendizaje que un grupo de alumnos (incluyendo al profesor) se propone. Se trata de la planificación de dicho aprendizaje, o más precisamente, del desarrollo de la experiencia de enseñanza/aprendizaje por parte de los participantes” (p. 9).

Además este autor establece una serie de características que, en su opinión, diferencian este método de enseñanza de otros. Según Frey los implicados en un proyecto:

- Toman la iniciativa de un proyecto.
- Toman en consideración los intereses de cada uno de los participantes y del grupo, tratando de compensar ambos.
- Buscan el acuerdo a través de la interacción del grupo.
- Desarrollan la iniciativa del proyecto definiendo un área de trabajo para los participantes.
- Se organizan ellos mismos dentro del marco de un espacio de tiempo limitado.
- Realizan las actividades necesarias dentro del tiempo dado.
- Se mantienen informados los unos a los otros en todo momento.
- Trabajan en un área relativamente abierta.
- Se marcan determinados objetivos o acuerdan un marco de trabajo.
- Intentan alcanzar los objetivos marcados.
- Desarrollan estrategias para el análisis de tareas y problemas.
- Detectan tensiones y conflictos con el fin de resolverlos.
- Participan en el trabajo del grupo aun cuando su propio interés no está en primer plano.
- Se ocupan de situaciones y temas reales, que aparecen también fuera de situaciones de aprendizaje.
- Se ocupan de cuestiones actuales y que conciernen a los participantes.

Con más detalle, Bastian y Gudjons (1988 citados en Cifuentes, 2006) caracterizan la enseñanza por proyectos en relación a varios aspectos.

El primero de ellos corresponde al vínculo que poseen con la realidad, puesto que en los proyectos se proponen interrogantes que derivan de la vida misma. El Trabajo por Proyectos no está limitado por la estructura en asignaturas propias del sistema escolar. El profesor ha de explotar de forma didáctica las experiencias de la vida cotidiana en áreas de interés para los estudiantes. La relevancia de un tema depende de la relación de dicho tema con la experiencia propia de cada alumno. La resolución de los problemas relacionados con la realidad requiere generalmente que los alumnos desplieguen estrategias y capacidades muy distintas a las necesarias en la enseñanza tradicional.

Otra característica que recalcan estos autores es la orientación hacia los intereses de los alumnos, ya que en todo proyecto se busca desde el inicio, que los estudiantes expresen sus preferencias, intereses y sus necesidades. Los intereses no siempre surgen espontáneamente al inicio, sino que a menudo se van desarrollando a través de las primeras experiencias en el proyecto. Es necesario mantener el proyecto abierto a nuevas áreas de interés que se “despiertan”, por así decirlo, a lo largo del proyecto.

El tercer aspecto está relacionado con la toma de responsabilidades del alumnado. En la enseñanza tradicional, tanto los objetivos como el tipo y método de enseñanza/aprendizaje, son fijados por el profesor. El Trabajo por Proyectos rompe con este aspecto, los alumnos ahora actúan de manera responsable y toman un papel activo en su aprendizaje. Es así como profesor y alumnos trabajan conjuntamente para planear el trabajo. Es imprescindible que el docente guíe a lo largo de todo el proceso.

Asimismo es fundamental, que tanto el plan de trabajo, como los objetivos, sean revisados periódicamente.

Otra característica tiene que ver con la orientación del proyecto hacia los objetivos. El aprendizaje por proyectos, al igual que otras formas de enseñanza, trabaja siempre con el fin de satisfacer unos objetivos claros. Sin embargo, como ya hemos dicho, estos objetivos no son impuestos por el profesor, sino que son identificados y negociados entre profesor y alumnos, constituyendo así la adquisición de competencias y el alcance de otros medios necesarios para la realización de las actividades.

Como quinta particularidad encontramos el aprendizaje cooperativo. El Trabajo por Proyectos necesita de una comunicación activa entre sus participantes, incluyendo al profesor. Las interacciones que tienen lugar dentro del grupo, se convierten en sí mismas en sujeto de aprendizaje. Vemos aquí que, además de la orientación al producto, el aprendizaje por proyectos se orienta también a los procesos de aprendizaje social o cooperativo que acontecen.

El último aspecto citado por los autores es el carácter interdisciplinario, puesto que, la Enseñanza por Proyectos sobrepasa las fronteras de las asignaturas o materias propias de la organización escolar tradicional. Esto no impide el uso de proyectos dentro del marco de una asignatura determinada. Sin embargo, sí implica la voluntad de situar todo problema o situación en su contexto real y, por tanto, complejo, considerándolo como un todo, atravesando las barreras entre materias según sea necesario para la realización de la tarea o resolución del problema.



Figura 2: Características de la enseñanza por proyectos según Bastian y Gudjons.

Elaboración propia.

De todo lo anterior se puede establecer una conceptualización del término “Trabajo por Proyectos” en el ámbito de la lengua extranjera; Cifuentes (2006) lo define como un modo de enseñanza/aprendizaje interdisciplinario, basado en tareas de media o larga duración, que tiene lugar dentro o fuera del aula o en ambos escenarios.

Dichos contenidos y tareas se inspiran en la realidad y potencian el aprendizaje cooperativo. Las decisiones de contenido y el proceso de aprendizaje resultan de un proceso conjunto de negociación entre los diversos participantes, integrando los intereses y necesidades de los mismos. El nivel de autonomía y el tipo de intervenciones del docente se ajusta a las características del grupo de estudiantes, permitiendo una adaptación progresiva a este tipo de experiencia de aprendizaje. Los objetivos de todo proyecto en el ámbito de las lenguas extranjeras son el desarrollo de la competencia comunicativa, cognitiva y organizativa, y en ocasiones, el desarrollo personal.

## **2.2. ANTECEDENTES**

Para comprender aún mejor en qué consiste el Trabajo por Proyectos es adecuado hacer un recorrido por la historia y pararnos a conocer tanto los orígenes y la evolución de la “Escuela Nueva”, como las corrientes que se originan a partir de ella, dado que éstas, son piezas referentes de la actual pedagogía.

Uno de los precursores de dicha escuela es Rousseau, personaje esencial en la transformación de pensamiento en la educación. En su tratado filosófico “Emilio”, critica el sistema educativo tradicional y sienta nuevas bases que ubican al alumno en el centro del proceso de aprendizaje. Ideas renovadoras que revolucionan el ámbito de la educación y que darán paso al pensamiento moderno y contemporáneo.

Pestalozzi y Fröebel siguen a Rousseau y como fomento de la investigación y de la autonomía en el aprendizaje del alumno, dan importancia a los manuales de consulta y a las enciclopedias. Plantean una transformación de los tiempos y los espacios de un aula, con horarios flexibles en función de los intereses y de la actividad del alumnado.

Dentro de estas corrientes Dewey funda en Chicago la primera “Escuela Nueva”.

En este ambiente de transformación cultural y pedagógica brota la idea de proyecto o plan de trabajo. Pozuelos (2007) lo define como:

Estructura organizativa de la experiencia escolar que resultó ampliamente aceptada y rápidamente incorporada por la mayoría de las propuestas renovadoras que veían en esa distribución del currículum un formato más acorde con sus planteamientos de una enseñanza basada en la intervención directa de los escolares. (p. 15)

En los últimos años del siglo XIX en Estado Unidos, se desarrolló una corriente que percibía la educación como algo adherido a la vida real del alumno; y las materias del currículum como una vía para resolver problemas. Esta corriente estaba fundamentada en las ideas de Dewey y su teoría de aprender haciendo o “learning by doing” definida en el famoso Método de Proyectos o “The Project Method”, detallado en 1918 por Kilpatrick.

Este método de carácter globalizador, sustentado en los intereses e ideas de los alumnos, basado en situaciones reales y con un acentuado sentido social, se estructura para su desarrollo en un proyecto concebido como una unidad compleja de experiencia intencional y para lo cual se organiza en cuatro fases: intención, preparación, ejecución y apreciación. (Hosic y Chase, 1944 citado en Pozuelos, 2007, p.15)

Pozuelos (2007) señala que los proyectos de Kilpatrick se estructuran, a su vez, en cuatro tipos: los relacionados con la producción de algo concreto (Producer’s Project); los centrados en preguntas o dificultades (Problem Project); los que tienen que ver con el uso o manejo de un producto o recurso (Consume’r Project); y finalmente, aquellos que intentan formar en el conocimiento de una técnica (Specific learning).

Para que un proyecto sea educativo tendrá que atraer e involucrar activamente al alumnado, pero también las actividades que se realicen es necesario que contengan un valor propio y no se consideren simples ejercicios rutinarios.

“...deben de evitarse las tareas meramente triviales, las que no tienen otro fin que la satisfacción inmediata que ocasiona su ejecución” (Dewey, 1989, p.184).

Las cuestiones de las que partan han de estimular y conservar la curiosidad de los alumnos y a su vez suscitar una demanda de información.

A su vez, en Europa, Decroly planteó que la educación se diese en relación a los intereses particulares del alumno. Para ello se apoyó en el sincretismo o forma de pensar del niño, que consiste fundamentalmente en la aprehensión global de la realidad.

Junto a esto, manifestaba la necesidad de respetar la espontaneidad y la importancia de la unión entre el niño y su ambiente; elemento en torno al cual debía girar el conocimiento escolar.

Para llevar a cabo su estudio, Decroly propuso a partir de este concepto de globalización, sus famosos “centros de interés”, los cuales, son definidos por Parra (2005) como un planteamiento de trabajo en relación a los intereses infantiles que se ponen de relieve para satisfacer las necesidades básicas o importantes en las personas. Cada centro de interés está basado en una de las cuatro necesidades esenciales detalladas por Decroly (1932) “a) Necesidad de alimentarse; b) necesidad de protegerse de la intemperie; c) necesidad de defenderse contra los peligros; d) necesidad de acción, de trabajar, de alegría, de la renovación constante y de vivir en sociedad” (p. 31).

...Y se lleva a cabo a través de tres tipos de ejercicios: 1. ejercicios de observación, 2. ejercicios de asociación, 3. ejercicios de expresiones diversas. Para lo cual se ponen en marcha distintas actividades de recogida y tratamiento de la información. Durante todo el proceso los contenidos no se presentan ordenados en materias, sino que se distribuyen de forma globalizada. (Decroly, 1922, p. 34)

Para el desarrollo de cada centro de interés es indispensable adquirir conocimientos y producir experiencias que tengan que ver con las diferentes materias, de manera que, el tema a tratar actúa de hilo conductor y no las asignaturas o contenidos del currículum. Estos planteamientos llegaron a ser identificados de tal forma que una experiencia “podía ser considerada como proyecto o centro de interés según las simpatías que por uno u otro término tenía el profesor responsable” (Del Pozo, 2007, p. 163).

Por otro lado, para Montessori el objetivo de la educación de los niños se encontraba en el desarrollo de los sentidos, con lo cual, todo conocimiento debe estar relacionado con las sensaciones. Crea un variado material sensorial agrupado por cada sentido que proporciona a los alumnos la oportunidad de clasificar sus percepciones interactuando entre la realidad y sus intereses. Cree firmemente que el mobiliario y la ambientación del aula son estimulantes fundamentales del aprendizaje.

El propósito de los materiales de María Montessori es crear individuos autosuficientes, libres e independientes. Como ella misma decía, “Demos al niño una visión de todo el universo”. “Cada niño es único y necesita una libertad para crecer y explorar el mundo por sí mismo porque sólo de esta forma estaremos educando a los futuros hombres”. (Montessori, 1986, pp. 12-29)

Otra aportación merecedora de ser nombrada cuando se habla de propuestas educativas basadas en la consecución de un proyecto, es la diseñada por Freinet, la cual, defiende firmemente el rechazo de la llamada “escolástica” o escuela tradicional.

Su apoyo para incorporar las actividades escolares y las distintas materias en torno a un plan preciso se encuentra, según Freinet, en la vida de los alumnos. “Nuestra labor pedagógica se basará en ayudarles al máximo en la realización manual, artística y psíquica de sus potencialidades dominantes” (Freinet, E, 1978, p.13)

Cano et al. (2007) señalan que Freinet se apoya en los planteamientos de Decroly y propone los “complejos de interés”, que al igual que los “centros de interés”, parten de las necesidades de los niños y se basan en el principio del sincretismo o la percepción global del mundo exterior. La diferencia que establece es que los complejos son más cortos en el tiempo y están vinculados a la libre expresión y espontaneidad de los alumnos. También se diferencian de los centros de interés decrolynianos en que son menos directivos ya que el punto de partida del complejo surge del propio alumno a través del texto libre. Todo esto constituye una propuesta global a la que Freinet llama el “método natural”, que según Cano et al. (2007) consiste en:

Realizar una metodología escolar a partir de la experiencia diaria de la vida individual y social del niño, que no únicamente pretende que el alumnado aprenda los conocimientos escolares sino, sobre todo, que desarrolle su personalidad, su creatividad y una socialización individual y colectiva para que el niño sea más libre. La metodología natural pretende ser un estímulo para el aprendizaje, un respetar el ritmo individual de cada niño, enraizar la actividad escolar en la realidad vital, a sus intereses, y estimular la libre expresión de la comunicación con los demás. (p. 264)

Uno de los grandes impulsores europeos de la Escuela Nueva fue el Instituto de Ginebra, destacando personalidades como Claparède, Bovet y Ferrière quienes impulsaron su institucionalización.

Con las aportaciones de Ausubel, Bruner, Piaget, Vigotsky y Wallon entre otros, la Escuela Nueva llega hasta nuestros días con su planteamiento inicial de renovación cuyo eje central es la consideración de la individualidad de los niños y su creatividad espontánea.

Podemos constatar que el Trabajo por Proyectos forma parte de una tradición con profundas raíces. Además, es evidente su perseverancia como referente innovador, aún cuando los tiempos cambian sus bases y estrategias siguen dando oportunidades e instrucciones precisas para una educación relevante y funcional.

## **2. 3. VARIABLES IMPLICADAS**

A través de todo este viaje por la historia y la literatura sobre la puesta en práctica del Trabajo por Proyectos, se pueden identificar algunas de las variables que de manera más relevante, actúan en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera dentro del ámbito de un proyecto. De igual modo, este análisis permite establecer algunas de las relaciones de influencia que podrían existir entre dichas variables.

### **2.3.1. La competencia comunicativa**

Canale (1983) define la competencia comunicativa como un conjunto de cuatro competencias interrelacionadas:

- La competencia gramatical, la cual está relacionada con el dominio del código lingüístico (verbal o no verbal). Se incluyen aquí características y reglas del lenguaje como el vocabulario, la formación de palabras y frases, la pronunciación, la ortografía y la semántica.
- La competencia sociolingüística, que se refiere a la habilidad para producir y entender adecuadamente en diferentes contextos sociolingüísticos dependiendo de factores contextuales como la situación de los participantes, los propósitos de la interacción y las normas y convenciones de la interacción.
- La competencia discursiva, relacionada con la capacidad para descodificar un discurso durante un intercambio y para codificar textos orales y escritos de manera coherente.
- La competencia estratégica, dominio de las estrategias de comunicación verbal y no verbal que pueden utilizarse por dos razones principalmente. Para compensar los fallos en la comunicación debidos a condiciones limitadoras en la comunicación real; y para favorecer la efectividad de la comunicación.

Un ejemplo de definición de competencia comunicativa más actual nos la proporciona el “Instituto Cervantes” (2013), que la define como:

La capacidad de una persona para comportarse de forma eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación.

### **2.3.2. La competencia cognitiva y organizativa**

Una de las bases principales del Trabajo por Proyectos es su meta de desarrollar no sólo las competencias comunicativas, sino también las cognitivas y organizativas. (Ribé y Vidal, 1993). Las competencias cognitivas son las destrezas mentales que se utilizan en la adquisición de conocimiento e incluyen el razonamiento, la memorización, la percepción... En un proyecto los alumnos se enfrentarán a una abundancia de input en la lengua objeto, que deberán procesar para extraer información para realizar la tarea propuesta. De la misma manera, los alumnos tendrán que producir un output, para lo cual deberán codificar mensajes que transmitan el sentido deseado.

Las habilidades que les permitirán realizar estas tareas son las destrezas cognitivas, algunas de las cuales ya posee y otras las adquirirá durante el proyecto.

Algunos ejemplos de destrezas cognitivas que los alumnos pueden ir mejorando son las técnicas de lectura como “skimming” y “scanning”, así como distintas técnicas de memorización de vocabulario nuevo.

Las competencias organizativas están relacionadas con la capacidad para estructurar la tarea dada, establecer objetivos, organizar las actividades a realizar, llevar a cabo un seguimiento del progreso... En un proyecto los alumnos organizarán su trabajo con la ayuda del profesor, de esta forma aprenderán a elaborar planes de trabajo.

### **2.3.3. La adquisición de la lengua objeto**

Esta variable se refiere a la adquisición de la competencia puramente lingüística, es decir, a la asimilación de las reglas y fórmulas de la lengua objeto, y la capacidad de utilizarlas en la comunicación. El proceso de adquisición conduce a la competencia lingüística (que debe ser diferenciada de la competencia comunicativa, de la que es sólo una parte).

Giovannini (1996, citado en Cifuentes 2006, p.34) define la competencia lingüística como: “El conocimiento de una lengua y de sus reglas, que permite producir y entender un número indeterminado de frases, de darse cuenta de errores gramaticales y de reconocer una determinada frase como perteneciente o no a una lengua dada”.

Krashen (1981) realiza una distinción entre adquisición y aprendizaje, siendo la primera consecuencia del uso natural de la lengua y de carácter inconsciente, contrastando con la segunda, que considera el desarrollo consciente del conocimiento de la lengua que resulta de un programa de estudio. Para este estudio no realizaré dicha distinción y consideraré adquisición como ambos procesos, el consciente y el inconsciente, es decir, como el recorrido a la competencia lingüística.

Para que la adquisición sea posible es indispensable que el estudiante esté en contacto con lo que Krashen denomina “input lingüístico comprensible” en la lengua objeto y lo que Swain nombra “output lingüístico comprensible” en dicha lengua. Por último, el alumno debe ser guiado para procesar cantidades suficientes de input en la lengua objeto con un fin en concreto. La presencia de estos elementos, es condición necesaria, pero no suficiente, para la adquisición de la lengua. Es necesario que el estudiante esté motivado para aprender.

### **2.3.4. La motivación y reducción de problemas de disciplina**

Esta variable es considerada por muchos una pieza clave del aprendizaje de una lengua. Como podemos observar en las siguientes citas, cantidad de investigadores le asignan una influencia en los rendimientos.

“Si la motivación existe, el éxito del aprendizaje de una lengua está garantizado” (Corder, 1981, p.59).

“Los aprendientes de una lengua con más éxito son aquellos que tienen tanto talento como una gran motivación por aprender” (Ellis, 1985, p.22).

“La motivación es el factor más importante para tener éxito en el aprendizaje de un idioma. Incluso más que tener una habilidad especial para las lenguas” (Gardner, 1985, p.19).

Según Gardner (2001), la motivación es una fuerza que impulsa al alumno, que habiéndose propuesto una meta de aprendizaje, desea alcanzarla, se esfuerza por hacerlo y tiene actitudes positivas hacia la situación de aprendizaje. El aumento de la motivación se relaciona a su vez con la reducción de los problemas de disciplina, que son relevantes en los ámbitos de enseñanza reglada, y surgen a raíz de problemas sociales, debido entre otras cosas a la falta de interés de los alumnos y a métodos poco atractivos para éstos. Dicha reducción presenta también una influencia positiva en la competencia comunicativa de los estudiantes.

### **2.3.5. La autonomía en el aprendizaje**

El Trabajo por Proyectos apuesta firmemente por el desarrollo de la autonomía de los alumnos, la cual, se transforma en un agente activo de su proceso de aprendizaje. Algunas definiciones del término de autonomía que encontramos en la literatura son:

“Capacidad de gestionar el propio aprendizaje” (Holec, 1980, p.65).

Esta capacidad no debe considerarse como innata, ya que se trata de una capacidad adquirida a través de actividades de “aprender a aprender”, que deberían estar integradas en las metas de todos los programas de aprendizaje.

Giovannini et al. (1996) dan una definición clara y comprensiva:

“La autonomía es la voluntad y la capacidad de tomar decisiones y de asumir la responsabilidad de las decisiones tomadas. La autonomía no es un método sino el resultado del propio proceso de reflexión sobre el proceso de aprendizaje” (p. 127).

En el desarrollo de la autonomía el profesor tiene un papel esencial. En los Trabajos por Proyectos éste es guía, asesor y coordinador, actúa dando libertad de acción a sus alumnos pero asegurándose de que los objetivos didácticos del proyecto se alcancen.

El profesor ha de facilitar el material complementario, o fuentes de información, para que los alumnos resuelvan sus dudas; mientras que éstos, son ahora agentes activos de su propio aprendizaje y han de tomar la iniciativa en la planificación y evaluación del proceso.

En el aprendizaje, la autonomía se interrelaciona con algunas de las otras variables aquí citadas. Giovannini considera que está relacionada estrechamente con la competencia comunicativa, de la que según él, es elemento integrante.

Según Fernández (2001), una de las características del alumno con éxito es precisamente la habilidad para definir sus necesidades, tener claras sus metas, organizar su trabajo y experimentar con las estrategias más eficaces. Eso significa ser autónomo.

Además, este mismo autor considera que un alumno autónomo es un alumno motivado para ampliar el ámbito de su aprendizaje, aprovechando toda situación en el aula o fuera de ella para aprender.

La autonomía es, pues, la clave para pasar de la transmisión de significado, propia de los métodos tradicionales, centrados en el profesor, a la construcción del conocimiento por parte del alumno, que conecta la nueva información a la que está expuesto con sus anteriores conocimientos e intereses. El profesor puede facilitar este proceso y el trabajo cooperativo es un magnífico modo de crear un entorno apropiado para el mismo.

### **2.3.6. El aprendizaje cooperativo**

Landone (2004) señala que el aprendizaje cooperativo o colaborativo es un destacado movimiento educativo que apareció en los Estados Unidos en la década de los ochenta especialmente gracias a Johnson, R.T., Johnson, D.W. y Kagan, S., los cuales, al mismo tiempo, se basaban en los grupos de aprendizaje de Dewey y en las dinámicas de grupo de Lewin. Hiltz y Turoff (1993, p.91) proponen una descripción clara de lo que es el aprendizaje cooperativo:

El aprendizaje cooperativo se define como un proceso de aprendizaje que enfatiza el grupo y los esfuerzos colaborativos entre profesores y estudiantes. Destaca la participación activa y la interacción, tanto de estudiantes como de profesores. El conocimiento es visto como un constructo social y, por tanto, el proceso educativo es facilitado por la interacción, la evaluación y la cooperación entre iguales.

El trabajo cooperativo en grupos reducidos disminuye la ansiedad en el aula que padecen muchos alumnos ante situaciones nuevas.

En el aula tradicional, cuando el profesor cuestiona a un alumno, este se convierte en el centro de atención de la clase, provocando sentimientos de inseguridad. En el aula cooperativa, el grupo reduce esta atención y proporciona apoyo a cada uno de sus miembros, reduciendo así los sentimientos de ansiedad.

El aprendizaje cooperativo estimula a los alumnos a buscar la interacción (Webb 1982). Numerosos estudios han manifestado que los mejores alumnos cuando trabajan con estudiantes un poco peores, obtienen un beneficio mutuo. El primero se beneficia de su actuación dado que afianza sus conocimientos e incrementa su retención. Cifuentes (2006) explica que el proceso de explicar el propio razonamiento crea un nivel de mayor entendimiento conceptual y estimula el pensamiento crítico. El beneficiario de las explicaciones obtiene claridad a través de la explicación de su compañero, que suele utilizar un vocabulario y proporcionar estrategias más próximas a su nivel.

Vygotsky (1978) expuso que los alumnos eran capaces de solucionar ciertas situaciones cooperativamente, antes de poder enfrentarse a ellas individualmente. Su hipótesis está basada en que la interacción grupal amplía la zona de desarrollo próximo del estudiante, esto es, la diferencia entre lo que el alumno comprende por sí mismo y su potencial para entender conceptos más complejos si es ayudado. Por eso, según él, los alumnos con mayores conocimientos facilitan la comprensión a los estudiantes con menos conocimientos, orientándolos en la dirección correcta.

El trabajo cooperativo colabora con el desarrollo de las destrezas comunicativas, ya que, cuando un alumno expresa sus ideas, el resto de compañeros deben escuchar y realizar comentarios respecto a lo dicho. La explicación de las ideas es una esencial del proceso cooperativo y requiere unas habilidades comunicativas desarrolladas. El papel del profesor en este ámbito, será el de facilitador y reforzador del aprendizaje. Además, los métodos de evaluación alternativos a los exámenes tradicionales, ponen una vez más el acento en el aprendizaje frente a los resultados. El aprendizaje colaborativo plasma el carácter constructivista que se le otorga al aprendizaje, permitiendo que los estudiantes formulen los conceptos que servirán de base a su conocimiento. Son ellos mismos los que enuncian sus propias preguntas y hallan las respuestas. De esta manera el alumno desarrollará un pensamiento crítico en vez de repetir la información expuesta por el docente.

### 2.3.7. El aprendizaje activo o learning by doing

En el aprendizaje por proyectos el estudiante experimenta una situación real en el aula que le va permitiendo construir su propio aprendizaje en colaboración con el grupo. Este elemento vivencial del proyecto, incrementará la capacidad de desarrollar no solo la competencia comunicativa sino también el conjunto de competencias relacionadas.

Contribuirá también a reforzar la confianza en sí mismo y a integrar las destrezas poniendo atención tanto a los productos como a los procesos del aprendizaje. La naturaleza experimental de este tipo de aprendizaje transforma la experiencia en una sucesión de descubrimientos donde todos los sentidos están activos.

Los objetivos son un desafío y para la resolución de los distintos problemas los estudiantes necesitarán las capacidades intelectuales y creativas de unos y otros. Para confeccionar el producto final los alumnos tendrán que leer y comprender cantidad de información en una lengua extranjera, procesarla y elaborar el producto poniendo todas sus habilidades en juego. El aprendizaje activo da lugar a un aprendizaje más rico y duradero, el cual se relaciona con unos resultados superiores. Según Giovannini (1996, citado en Cifuentes 2006, p.36):

Memorizamos el 20% de lo que escuchamos, el 30 % de lo que vemos, el 50% de lo que escuchamos y vemos, el 70% de lo que explicamos a otros y el 90% de lo que uno mismo experimenta y realiza.

Esto quiere decir que en un aula en el cual se lleva a cabo una enseñanza tradicional retendremos, como máximo, el 50%, mientras que en el aprendizaje por proyectos este porcentaje podría llegar hasta el 90%.

## 3. METODOLOGÍA

### 3.1. CONTEXTO DEL ESTUDIO

En este tercer epígrafe se resume la experiencia llevada a cabo en un aula de sexto de Educación Primaria, de un colegio de Valladolid.

Se trataba de una clase tradicional, con los alumnos sentados en filas de mesas individuales orientadas hacia la pizarra. La profesora dirigía el proceso de aprendizaje y era responsable de decidir los contenidos y el progreso de las clases, que se apoyaban fuertemente en el libro de texto “Find out! 6” de la editorial MacMillan. La gramática ocupaba un papel esencial y las actividades comunicativas eran escasas, se basaban en el libro de texto, variando en su capacidad de fomentar la participación y el interés de los alumnos. Las tareas significativas estaban poco presentes. La autonomía del aprendizaje así como el trabajo cooperativo estaban muy limitados aunque en ocasiones los alumnos trabajaban en parejas.

La evaluación era, esencialmente, de carácter sumativo. Al final de cada Unidad Didáctica se hacía un examen el cual, tenía un fuerte componente gramatical y de vocabulario. La evaluación de las destrezas no se realizaba de forma integrada.

El grupo participante se trata de un grupo de 25 alumnos en su gran mayoría españoles, los pocos que no lo eran pertenecían a países sudamericanos. El tiempo semanal dedicado al inglés era de 3 horas semanales.

Durante el desarrollo del estudio los alumnos debían tomar parte en esta experiencia de aprendizaje a través de su participación en un proyecto que tendría lugar a lo largo de 4 semanas en 3 sesiones semanales de 60 minutos cada una. Según la descripción de la tutora, este grupo era trabajador y no presentaba ningún problema de disciplina.

### **3.2. MARCO LEGAL DE LA ENSEÑANZA DE UNA LENGUA EXTRANJERA**

Cuando se va a realizar una propuesta didáctica, se debe tener en cuenta la Legislación Educativa vigente, pues en esta se hallan las directrices que regulan los distintos aspectos educativos en un periodo de tiempo determinado. En la actualidad, la Ley Orgánica de Educación (LOE) es la Ley que se mantiene en vigor desde el año 2006. Por consiguiente, sobre ella voy a fundamentar mi experiencia. (Actualmente la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa que corresponde a las siglas de LOMCE se encuentra en trámite).

En el artículo 4 del Real Decreto 1513/2006 (BOE de 7 de diciembre de 2006), por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, la lengua extranjera figura como una de las áreas que deberán cursar los alumnos en todos los ciclos de la etapa de primaria. Por otro lado, según el Decreto 40/2007 (BOCYL de 3 de mayo de 2007), por el que se establece el Currículo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León, el fin de la enseñanza de una lengua extranjera es el de:

(...) potenciar el desarrollo de una competencia comunicativa plurilingüe y pluricultural que ha de servir, junto con el desarrollo lingüístico en su lengua materna, como base para el asentamiento de una cultura europea centrada en la valoración de la diversidad y el entendimiento cultural que favorece la comprensión de costumbres y formas de vida diferentes, la tolerancia y el respeto entre los países y sus hablantes. (p. 9883)

Por primera vez este Decreto hace alusión al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, donde se recomienda centrar la enseñanza de la lengua extranjera en el desarrollo integrado de las cinco destrezas: comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita e interacción o mediación.

Igualmente, en dicho Decreto se citan determinados factores que favorecen el uso de la lengua extranjera en los niños, entre los que se encuentran los juegos y el uso de las nuevas tecnologías, asimismo se hace referencia a la contribución del aprendizaje de un idioma al desarrollo de actitudes positivas y receptivas hacia otras lenguas y culturas.

En relación a las competencias básicas que esta área ayuda a desarrollar, cabe señalar como las más importantes, en primer lugar, la competencia en comunicación lingüística a través de habilidades comunicativas, como sucede con el aprendizaje de la lengua materna; en segundo lugar, la competencia de aprender a aprender por vía de la reflexión de los alumnos sobre su propio aprendizaje y, en tercer lugar, la competencia en autonomía e iniciativa personal a través de la propia reflexión de su aprendizaje.

Los objetivos fijados en el mencionado Decreto 40/2007 para la etapa completa de Educación Primaria son diez. Los cinco primeros hacen alusión al desarrollo de las habilidades lingüísticas, escuchar, hablar, interaccionar, leer y escribir. El sexto se relaciona con el uso de las nuevas tecnologías para buscar información y para comunicarse. En el séptimo se señala el deseo intercultural de las lenguas extranjeras, las cuales son la vía de comunicación entre personas de diferentes culturas y una herramienta de aprendizaje de otros contenidos. El octavo hace referencia a la actitud que el alumno debe poseer hacia la lengua extranjera, esta tiene que ser una actitud receptiva y de confianza respecto a su propio aprendizaje a través de la reflexión. El noveno manifiesta una visión constructivista del aprendizaje, para el cual el alumno tiene que mostrar los conocimientos previos y reflexionar sobre su propio aprendizaje. Para finalizar, en el décimo objetivo, se recoge la identificación y uso de los aspectos lingüísticos de las lenguas extranjeras.

### **3.3. OBJETIVOS DEL ESTUDIO**

El presente estudio tiene como objetivo principal examinar, de forma general, lo que sucede en una clase de inglés como lengua extranjera cuando se incluyen proyectos en un intervalo de tiempo mediano como forma de trabajo. Por lo tanto se trata de un estudio preliminar para elaborar hipótesis que nos permitan llevar a cabo estudios más precisos en el futuro.

Antes de realizar este estudio me informé sobre el tema en cuestión, lo que me condujo a la identificación de una serie de variables sobre las que centrar mi atención:

- La competencia comunicativa
- Adquisición de destrezas cognitivas y organizativas

- Adquisición de la lengua objeto
- Motivación y reducción de problemas de disciplina
- Autonomía en el aprendizaje
- Aprendizaje cooperativo o colaborativo
- El aprendizaje activo o learning by doing

Después de tener organizada toda la información me propuse una serie de objetivos secundarios:

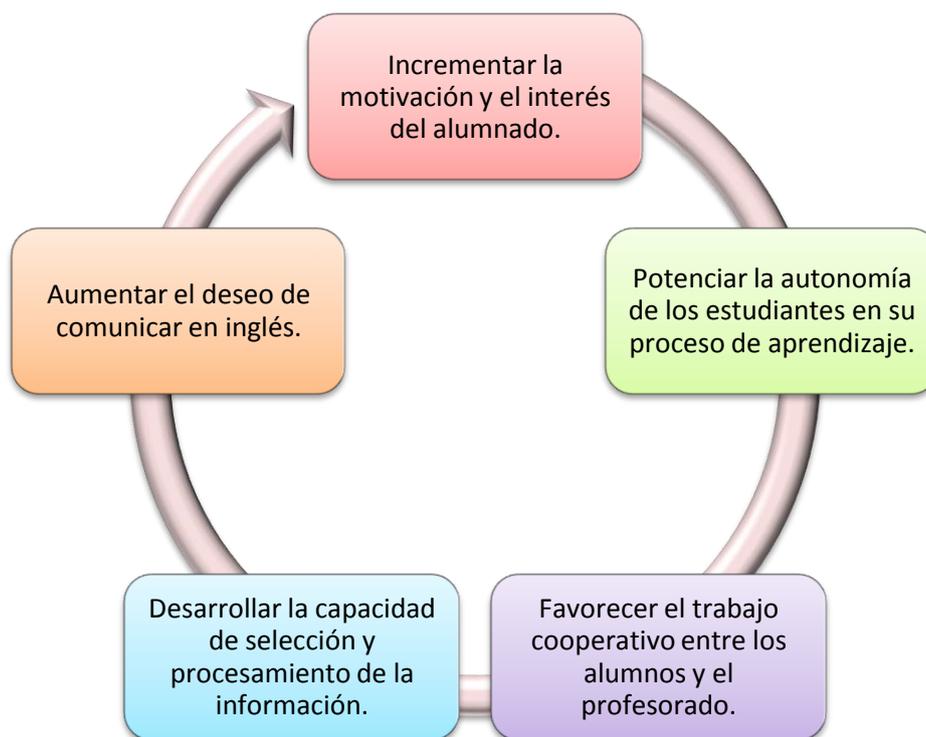


Figura 3: Objetivos del estudio. Elaboración propia.

### 3.4. PROCEDIMIENTO

#### 3.4.1. Preparación

La experiencia se basó en la introducción de un proyecto, como base del aprendizaje de los estudiantes, durante un periodo de 4 semanas. El tiempo de trabajo en el aula fue un total de 12 sesiones de 60 minutos.

A este tiempo se le añade el trabajo en casa, el cual corresponde con una media de 2 horas semanales, es decir, un total de 8 horas de trabajo personal.

Previamente a la introducción del proyecto, acudí a 10 sesiones de clase de 60 minutos durante las que pude observar el desarrollo de las mismas, prestando especial atención a los papeles que poseían tanto el profesor como los alumnos, a la distribución de la clase, al nivel de competencia de los estudiantes y los métodos y materiales de trabajo usados. De manera informal entrevisté a la profesora titular, para recoger su percepción del grupo de estudiantes en relación a su motivación, a su nivel de competencia, sus intereses, etc. Durante este período de observación, tomé notas, de forma no estructurada, para recoger los aspectos de interés y poderlos así analizar posteriormente.

### **3.4.2. Planificación**

Se explicó a los alumnos que durante 4 semanas la clase de inglés se centraría en aprender a través de la participación en un proyecto. El objetivo principal consistía en examinar lo que ocurría cuando se introducía el aprendizaje a través de un proyecto en una clase habituada a trabajar de forma más clásica.

Tras la lectura y revisión de varios trabajos pude observar que, la mayoría de autores recogen en sus propuestas una serie de pasos a seguir para la puesta en práctica de un proyecto, los cuales, fueron respetados en el diseño y puesta en práctica de esta experiencia (**Anexo 1**).

Para la elección del tema de nuestro proyecto, me centré en el pequeño debate que se generó en clase pocos días después de las vacaciones de Semana Santa. Un alumno había viajado con su familia a Tenerife y había visto El Teide, conocido volcán de la isla.

Dicho alumno mostró fotos a sus compañeros y explicó algunas cosas que había aprendido en su visita. En respuesta a estas explicaciones otro alumno dijo que eso no era un volcán, porque los volcanes “escupen” fuego. Otra alumna comentó que algunos volcanes no “escupían” fuego porque ya se habían enfriado. Todos aportaban alguna opinión relacionada con el tema en cuestión.

Dada la motivación que percibí en los alumnos por querer saber cosas sobre los volcanes, les propuse que el tema de nuestro proyecto fuese ese.

Todos los alumnos aceptaron dicho tema muy entusiasmados. Dado que esta clase nunca había sido partícipe de ningún proyecto, les expliqué paso por paso en qué consistía y qué se les iba a pedir; dentro de lo cual se encontraba un producto final que reflejase el alcance de unos objetivos que propondríamos a continuación, una exposición oral del trabajo, y unos informes semanales del progreso (todo esto se explica más detalladamente en los siguientes epígrafes).

Una de las primeras cosas que se especificó fue que, la lengua de trabajo en el aula debía ser, en lo posible, el inglés, tanto en sus interacciones grupales como con las profesoras.

Una vez clarificado todo esto, los alumnos se distribuyeron en grupos de 5 dejando que fuesen ellos mismos quienes decidiesen su grupo, puesto que iban a trabajar de forma conjunta durante 12 sesiones y era importante que estuviesen a gusto y motivados desde el inicio. El siguiente paso fue establecer democráticamente unos objetivos que debían ser alcanzados al finalizar el proyecto, y elaborar un índice que serviría de guía y que colgaríamos en un lugar visible del aula.

Los objetivos que establecimos entre todos fueron:

- Comprender qué es un volcán y cómo se forma.
- Identificar las zonas dónde se encuentran los volcanes más famosos de nuestro planeta.
- Reconocer las partes de un volcán y sus características.
- Diferenciar distintos tipos de volcanes según su forma y erupción.
- Determinar consecuencias positivas y negativas de las erupciones volcánicas.

A pesar del nivel de estructuración con el que cuentan los proyectos, se otorgó a los estudiantes una gran autonomía en la estructuración de su trabajo, tanto en las decisiones relacionadas con el empleo del tiempo, como a nivel de los papeles a desempeñar por los diversos miembros del grupo. De la misma forma, la exigencia del trabajo propuesto hacía indispensable la cooperación y el trabajo autónomo para poder alcanzar con éxito los objetivos fijados.

El papel profesor fue aclarado desde el principio, dejando claro que estaba en todo momento disponible, durante los períodos de clase, para ayudar a cada grupo en cualquier aspecto de su trabajo.

### 3.4.3. Realización

Durante la realización, los alumnos trabajaron en clase durante un período de 4 semanas, con un tiempo semanal de tres sesiones de 60 minutos, donde cada grupo se reunía en un lugar del aula para trabajar. Se ofreció también la posibilidad de acceder a la sala de informática para usar Internet o el procesador de textos.

De igual manera, se pusieron a disposición de los alumnos libros y artículos en inglés sobre el tema de los volcanes, adaptados a alumnos de educación primaria, así como, suficientes diccionarios bilingües de inglés-español.

Se recomendó a los estudiantes que aprovecharan las clases para realizar el trabajo de equipo, tomar decisiones, organizar las actividades y obtener ayuda por parte de otros compañeros y de la profesora. Se aconsejó dejar para casa aspectos en los que los alumnos pudiesen trabajar individualmente, siguiendo lo acordado por el grupo, o el trabajo de preparación que cada estudiante debería efectuar para poder colaborar en el aula al trabajo grupal.

Tanto la profesora titular como yo, estuvimos a disposición de los alumnos para resolver dudas, dar explicaciones gramaticales o de contenido, proponer estrategias de aprendizaje, dar consejos en cuanto a la organización, etc. A lo largo de todo el proyecto fui observando el trabajo de los diversos grupos y tomando notas. Semanalmente iba pidiendo a cada alumno un informe de su progreso que escribirían en sus diarios de aprendizaje (**Anexo 2**), preguntaba por posibles dudas o problemas, me informaban del modo en que se iba realizando el trabajo, etc. En alguna ocasión, al detectar un obstáculo concreto, como por ejemplo, la lectura o el vocabulario en un grupo, proponía una actividad de apoyo o explicaba una estrategia de aprendizaje que pudiese servir de ayuda.

Al finalizar las 4 semanas, los alumnos debían presentar un producto final que reflejase el alcance de los objetivos propuestos al inicio, este podría ser un mural, una presentación de PowerPoint, un poster... todo aquello que se les ocurriese, y además, debían realizar una presentación oral de su trabajo. Durante esta sesión final, tanto las profesoras como los compañeros de otros grupos, podían hacer preguntas relacionadas con los contenidos tratados en la exposición o con el proceso seguido.

### 3.4.4. Seguimiento y evaluación

Como ya mencioné en el apartado anterior, los alumnos semanalmente debían escribir y entregar un diario de aprendizaje que serviría de reflexión sobre los problemas, dudas, soluciones, logros, etc. durante todo el periodo del proyecto. Cada estudiante recibiría, de forma semanal “feedback” sobre su diario, tanto sobre los contenidos o propuestas para solucionar los problemas indicados, como sobre la lengua. Estos diarios formarían parte de la evaluación personal. La producción final (mural, PowerPoint, poster, etc.) así como la presentación oral, también forman parte de la evaluación.

Asimismo, al final del proyecto, se pedía a los alumnos que hicieran una autoevaluación (**Anexo 3**) del trabajo grupal. La intención era hacer que cada grupo reflexionase sobre su propia actuación y reconociese sus éxitos y fracasos, y que además, debatiesen entre ellos sobre las estrategias que habían sido de utilidad para la resolución de problemas lingüísticos o de otro tipo.

De forma que para establecer la nota final usé los siguientes criterios:



Figura 4: Evaluación. Elaboración propia.

## 4. EXPOSICIÓN DE RESULTADOS

### 4.1. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

Como expliqué anteriormente, la competencia comunicativa del alumno se puede definir a través de cuatro competencias interrelacionadas (Canale y Swain, 1980). Se trata de la competencia gramatical, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva y la competencia estratégica.

Tras esta experiencia, observé que la competencia comunicativa de los alumnos mejoró, particularmente en el área de la competencia estratégica, discursiva y sociolingüística, con resultados menos notables en la competencia gramatical. Este último punto se explica, quizás, por la relativamente corta duración del proyecto.

Las notas libres señalan un aumento del deseo de comunicar en inglés. En las sesiones de observación, previas a la realización del proyecto, no se registró ningún momento en que algún alumno consultase una duda o hiciera comentario alguno espontáneamente y voluntaria en inglés, ni al profesor, ni a sus compañeros. Durante el desarrollo del proyecto, sobre todo en sus últimas sesiones, se recoge un gran número de situaciones en las que diversos alumnos expresan sus dudas en inglés de forma voluntaria.

Un análisis de las notas que fui tomando, muestra que sólo 2 de los 5 grupos hicieron uso parcial del inglés como lengua de trabajo. Sin embargo, en estos grupos se aprecia una mejora de la competencia comunicativa que se confirma con la calidad de las interacciones. Algunos ejemplos de estructuras utilizadas por alumnos al principio, que se ven corregidas hacia el final del proyecto:

#### Extracto de mi diario

##### **Sesión 3:**

*El alumno X se ha acercado por primera vez a hacerme una consulta Muy nervioso, me ha pedido si podía ayudarle con la lectura de un texto sobre un tipo de volcán que se le está haciendo difícil. Su esfuerzo en expresarse correctamente es evidente, pero aunque se hace entender, su discurso muestra numerosas incoherencias, errores gramaticales y una competencia estratégica poco desarrollada. Me ha dicho:*

*Alumno X: I no understand el text... ehhh help... ehhh si you can.*

*Le entendí y le dije:*

*Yo: Ah! You don't understand the text that you are reading, so you need a little help. Of course I can!*

*X rectifica su petición siguiendo mi ejemplo.*

*Alumno X: Yes, sorry, I need help.*

**Sesión 8:**

*X se ha acercado a pedirme ayuda, algo que ahora hace de forma periódica y sin muestras de nerviosismo.*

*X: Teacher, what does “warriors” mean?*

En lo referente a la competencia gramatical, observé que tras la corrección de errores cometidos, éstos suelen tender a no manifestarse nuevamente en futuras interacciones. Esto se aprecia sobretodo en los diarios de aprendizaje, cuyo análisis muestra que las detalladas correcciones gramaticales y de aspectos discursivos y sociolingüísticos llevadas a cabo y a menudo discutidas con el alumno tras la corrección, resultan en una reducción notable de los errores más frecuentes.

Diario de aprendizaje de un alumno

**1<sup>st</sup> week:**

*... Last week we go (went) to the school library. We learn (learned) things about volcanoes. I like (liked) this class.*

**4<sup>th</sup> week:**

*... Last week I wrote about what I learned these 4 weeks. I learned a lot of things and we made a volcano.*

**NOTA:**

*Después de corregir los tiempos verbales de este alumno, hicimos una pequeña actividad sobre los tiempos en pasado simple (regulares e irregulares). La mejoría en el uso verbal de los tiempos fue notoria como se puede apreciar en el ejemplo.*

Un análisis del cuestionario pasado a los alumnos al finalizar el proyecto, muestra que muchos de los estudiantes relacionan esta nueva forma de trabajar con un progreso en su competencia comunicativa. En concreto, un 60% considera haber mejorado su destreza escrita, un 64% su capacidad de interacción oral y un 72% su comprensión escrita.

## 4.2. LA COMPETENCIA COGNITIVA Y ORGANIZATIVA

Recordamos que la competencia organizativa, alude a la capacidad para estructurar la tarea, establecer objetivos, organizar las actividades y llevar a cabo un seguimiento del progreso, ajustando el plan cuando sea necesario.

El análisis de mi propio diario muestra que la competencia organizativa fue uno de los puntos problemáticos del Trabajo por Proyectos, dado que, un elevado número de alumnos, al verse libre para organizar su propio trabajo, desperdicia grandes cantidades de tiempo sin obtener resultados. Esto puede ser debido a la falta de experiencia del grupo en el trabajo autónomo y en la organización y planificación del trabajo. Hacia el final del proyecto se aprecia una mejora, cuando los estudiantes se dan cuenta de que el alcance de los objetivos depende de ellos exclusivamente y de su habilidad para organizarse y planificar el trabajo. En grupos principiantes, es esencial seguir de cerca el desarrollo de esta destreza, no obstante, creo que el potencial del Trabajo por Proyectos incrementa la capacidad de organización del trabajo.

Los mismos alumnos, en sus diarios de aprendizaje, manifiestan esta necesidad de planear mejor su trabajo y, en algunos casos, muestran una mejora progresiva de la capacidad de hacerlo.

### Diario de aprendizaje de un alumno

*Session 1<sup>st</sup>: I think is a lot of work and we have little time.*

*Session 3<sup>rd</sup>: Each student works but I don't know what they do and I don't know what to do.*

*Session 4<sup>th</sup>: We have not organized what to do.*

*Session 6<sup>th</sup>: We finally have a plan, we have to hurry.*

*Session 11<sup>th</sup>: I think we ended. We learned that a plan is very important to work in a project.*

*We can better next time because we lost a lot of time.*

A través de la observación tanto de la tarea final como de las tareas intermedias, se aprecia que los grupos que mejor se organizan y más desarrollan sus habilidades cognitivas y organizativas son aquellos que presentan una mejora más significativa en su competencia comunicativa, empleando mejor el tiempo y las oportunidades que ofrece el proyecto para avanzar.

### **4.3. LA ADQUISICIÓN DE LA LENGUA OBJETO**

La adquisición de la lengua objeto se refiere al desarrollo de la competencia puramente lingüística. Como bien decía Giovannini (1996), esta competencia se refiere al conocimiento de una lengua que posibilita elaborar y comprender frases, darse cuenta de errores gramaticales y reconocer palabras como pertenecientes o no a una lengua dada.

Las observaciones muestran que los alumnos estuvieron en contacto con una cantidad significativa de input, tanto oral como escrito, y que las tareas de las que constó el proyecto garantizaron la necesidad de procesar dicho input con un fin concreto. No obstante, aunque las ocasiones de creación de output comprensible aumentaron, la falta de costumbre y los temores de muchos estudiantes para comunicar en la lengua objeto disminuyeron el potencial del proyecto en este sentido. Sin embargo, a pesar de que las interacciones grupales no tuvieron lugar, en gran parte, en inglés; el aumento de las interacciones con la profesora en dicha lengua sí que se vieron aumentadas.

El análisis de las producciones de los alumnos, así como el estudio de las interacciones tanto de formales como informales, indica un cambio positivo, en cuanto a su calidad puramente lingüística, si bien soy consciente que, en el tan corto plazo del proyecto, esta mejora no puede ser gigantesca.

### **4.4. LA MOTIVACIÓN Y LA REDUCCIÓN DE PROBLEMAS DE DISCIPLINA**

Recordamos que, de acuerdo con las ideas de Gardner (2001), la motivación impulsa al estudiante, que habiéndose propuesto una meta de aprendizaje, pretende alcanzarla, se esfuerza por ello y tiene actitudes positivas hacia la situación.

Considero que la experiencia con el grupo en cuestión corrobora que, en efecto, los alumnos que se muestran motivados presentan las características anteriormente citadas, como veremos a continuación. En las observaciones a través de los diarios se constata, además, cambios en el nivel de motivación, a través de las diferentes fases del proyecto.

Extracto de varios diarios de aprendizaje

**Session 1<sup>st</sup>:** *“I am very excited with our project. The topic is very interesting”*

*“I like work in groups. This project is a good idea to learn”*

*“I like this idea because I think that we are going to learn a lot”*

**Session 4<sup>th</sup>:** *“We have difficulties to organize the information”*

*“I think that this work is very difficult”*

*“I'm tired, and I want to finish the project”*

**Session 11<sup>th</sup>:** *“We finished! I learned a lot about volcanoes”*

*“I think the next project will be easier, we are very happy!”*

*“It was difficult but interesting; we want to make another project”*

Apreciamos así que, tras un período inicial de fuerte motivación, esta desciende notoriamente cuando los alumnos se ven confrontados al reto de este nuevo modo de trabajo y a sus limitaciones. El apoyo de la profesora consigue, en ocasiones, incrementar nuevamente la motivación, pero la falta de tiempo y recursos ya señalada explica la frustración de muchos. Igualmente, vemos que en la fase final vuelve a incrementar el nivel de motivación al ver que han conseguido alcanzar sus objetivos.

Algunos preguntaron si volvería próximo curso y expresaron sus ganas de volver a participar en un proyecto. En un cuestionario abierto pasado a los alumnos al finalizar el proyecto (**Anexo 4**) un 76% de los estudiantes indican su motivación para participar en futuros proyectos. Un 16% se muestra indeciso, mientras que solo un 8% se muestra desmotivado para participar en el futuro en otra experiencia de este tipo.

Un 80% de los alumnos prefieren el Trabajo por Proyectos a los métodos tradicionales más estructurados y un 84% admite haber disfrutado el Trabajo por Proyectos. Entre los alumnos con una motivación menor, algunas de los datos que se recogen muestran los siguientes resultados: 8% de los alumnos piensa que no está del todo capacitado para llevar a cabo el trabajo, un 16% lo considera demasiado complicado, un 24% se muestra frustrado por sus propias limitaciones en la competencia lingüística, particularmente en el vocabulario. Finalmente, un 20% de los alumnos muestra una preferencia por el trabajo más estructurado de tipo tradicional.

Como demostraciones externas de la motivación de los alumnos se señalan conductas como el quedarse al terminar la clase para preguntar sus dudas o pedir consejo, la impecable presentación de algunos trabajos, que revelan las muchas horas de esfuerzo, la realización de trabajo más allá de lo requerido etc.

Todo ello muestra el deseo de los alumnos por alcanzar los resultados, su esfuerzo invertido y su actitud positiva hacia esta nueva situación de aprendizaje. Se puede atribuir a la motivación demostrada los buenos rendimientos.

En cuanto a la disciplina, la clase en cuestión no poseía problemas disciplinarios destacables, por lo que el Trabajo por Proyectos no manifestó grandes diferencias en este aspecto.

#### **4.5. LA AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE**

Recordamos que Giovanni et al (1996) explicaban la autonomía en el aprendizaje como la voluntad y la capacidad de tomar decisiones y de asumir la responsabilidad de las decisiones tomadas. Según estos autores la autonomía no es un método, sino el resultado del propio proceso de reflexión sobre el proceso de aprendizaje.

También decíamos que la autonomía se aprende a través de un proceso en el que el docente tiene una gran influencia, es decir, no es una capacidad innata.

De acuerdo con las observaciones previas a la puesta en práctica de este proyecto, el grupo de alumnos no estaba habituado a trabajar de manera autónoma. Era el docente quien estipulaba para ellos los objetivos de aprendizaje, así como el plan de trabajo y los métodos a utilizar.

En los diarios de los alumnos podemos ver como hay ocasiones en las que se encuentran desbordados por no saber cómo organizar el trabajo. Algunos alumnos contaron que el grupo pasó sesiones de clase sin hacer apenas nada.

Tan sólo uno de los 5 grupos muestra un progreso más grande en el desarrollo de un aprendizaje autónomo. Gradualmente apoyándose en sus compañeros de grupo y ayudándose mutuamente, van tomando más responsabilidad en su aprendizaje, aprovechan el tiempo y solos van probando distintas estrategias, debatiendo sus ventajas y recogiendo las más adecuadas al modo de aprendizaje de cada estudiante.

En las anotaciones que fui recogiendo se encuentran comentarios que indican una mejora en la capacidad de trabajar autónomamente. En concreto, destacan los estudiantes con una iniciativa mayor, que son aquellos que, de una forma u otra, asumieron el papel de líder del grupo.

*Extracto de una conversación de grupo:*

*P: L, tu parte sobre los Estratovolcanes quedó genial. Yo no estoy muy contenta con la mía... ¿Cómo lo hiciste?*

*L: Leí los documentos que seleccionamos y primero hice una lista con los datos que fui encontrando y después lo redacté. Se lo enseñé a la profesora y me corrigió algunas cosas.*

*C: Yo hay cosas que no sabía traducir pero me ayudó S.*

*L: Si queréis quedamos esta tarde y lo revisamos.*

Entre unos alumnos y otros la evolución varía. Mientras que algunos no consiguen esa capacidad de autonomía en la integridad del proyecto; otros van aumentando su confianza progresivamente y hacia el final, manifiestan una mejora, que probablemente se prolongaría en proyectos futuros.

Las observaciones revelan que efectivamente, como señala Giovannini, la autonomía encamina a un trabajo más eficiente, que conduce al éxito en el aprendizaje que, a su vez, refuerza la motivación, derivando en una mejora de la competencia comunicativa.

#### **4.6. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO**

Recordamos que Hiltz y Turoff (1993), nos definían el aprendizaje colaborativo o cooperativo como un proceso de aprendizaje en el que destacan los esfuerzos cooperativos entre profesores y estudiantes; la participación activa y la interacción. El proceso educativo surge de la interacción, la evaluación y la cooperación entre iguales.

Un análisis de los diarios de los alumnos muestra que una gran parte relaciona las actitudes positivas de esta experiencia al trabajo en grupo. Sin embargo tras las observaciones realizadas se puede apreciar que sólo en uno de los grupos podemos hablar de auténtica cooperación y no simple trabajo en grupo. Este grupo, justamente, era uno de los más heterogéneos, es decir, estaba compuesto por alumnos brillantes y por estudiantes más flojos.

Dicho grupo, aunque no tenía una amistad previa al proyecto, trabajó de forma muy eficiente, manifestando un desarrollo de sus capacidades organizativas y cognitivas, así como una mejora de su competencia comunicativa. El rendimiento de este grupo fue sin duda el mejor, tanto durante el proyecto como en la evaluación de los productos finales. Este es prácticamente el único grupo en donde se observó un proceso de andamiaje entre sus miembros, con resultados muy positivos. No obstante, se notó un uso escaso del inglés como lengua de trabajo, quizás condicionado por los hábitos tradicionales del trabajo de clase y la limitada competencia oral de sus miembros. Durante la preparación de la presentación oral cada estudiante se vio obligado a expresarse en inglés ante sus compañeros que, motivados para optimizar su presentación, escucharon activamente, proponiendo mejoras, proceso que resultó muy beneficioso.

Los productos finales escritos también pasaron un proceso de revisión y reformulación que mejoró la calidad del trabajo final. En lugar de aceptar la propuesta de cada miembro sin más, los participantes discutieron dando diversas opciones.

Los integrantes de este grupo mostraron una gran responsabilidad, asistiendo siempre a clase preparados y con sus deberes listos.

#### **4.7. EL APRENDIZAJE ACTIVO O LEARNING BY DOING**

Recordamos que en el Trabajo por Proyectos los estudiantes aprenden de forma activa, experimentando en el aula una situación real a través de la cual van elaborando su aprendizaje, el cual, será mucho más duradero y con mejores resultados.

Ya mencionamos que el análisis de los trabajos de los alumnos y de sus diarios, muestran que éstos tienden a corregir y no volver a repetir los errores cometidos. Desde un punto de vista gramatical, esto supone una adquisición de las reglas de uso, que se traduce en una puesta en práctica y que permanece en el tiempo.

De la misma manera se observa que los estudiantes han adquirido ciertamente abundantes conocimientos que consideran prácticos, interesantes y que sin necesidad de estudiar de forma repetitiva, recuerdan. Varios alumnos comentan que a la hora de exponer su presentación oral final, se sorprendieron gratamente al ver su propia capacidad de explicar en lengua inglesa aspectos sobre los que habían estado trabajando.

## 5. CONCLUSIONES

Mediante la puesta en práctica de esta experiencia de aprendizaje por proyectos, en un aula de sexto de Educación Primaria, este estudio me ha llevado a identificar algunas de las variables que intervienen en este tipo de proceso de aprendizaje. He podido observar el comportamiento de dichas variables para generar hipótesis sobre sus posibles interrelaciones y efectos. De esta forma pude detectar algunas de las posibles virtudes de la puesta en práctica de la enseñanza por proyectos, como son la mejora de la competencia comunicativa, cognitiva y organizativa de los alumnos.

Asimismo, el Trabajo por Proyectos encamina a una mejora de la competencia comunicativa (según la definición dada) y a un aumento del deseo de comunicar en la lengua objeto por parte del alumno.

Esta metodología también permite el desarrollo de la competencia organizativa y cognitiva, la cual, tiene un efecto moderador positivo en la adquisición de las destrezas comunicativas.

Fomenta la adquisición de la lengua objeto que influye positivamente en la mejora de la competencia comunicativa.

Potencia la motivación que a su vez influye positivamente en la competencia comunicativa.

El aprendizaje autónomo tiene un efecto positivo en la motivación, lo que resulta en una mejora del rendimiento (competencia comunicativa, organizativa y cognitiva).

El aprendizaje cooperativo tiene un efecto positivo en los rendimientos (competencia comunicativa, cognitiva y organizativa).

El aprendizaje activo o experimental se traduce en un aprendizaje más rico y duradero, que afecta positivamente a la competencia comunicativa del alumno.

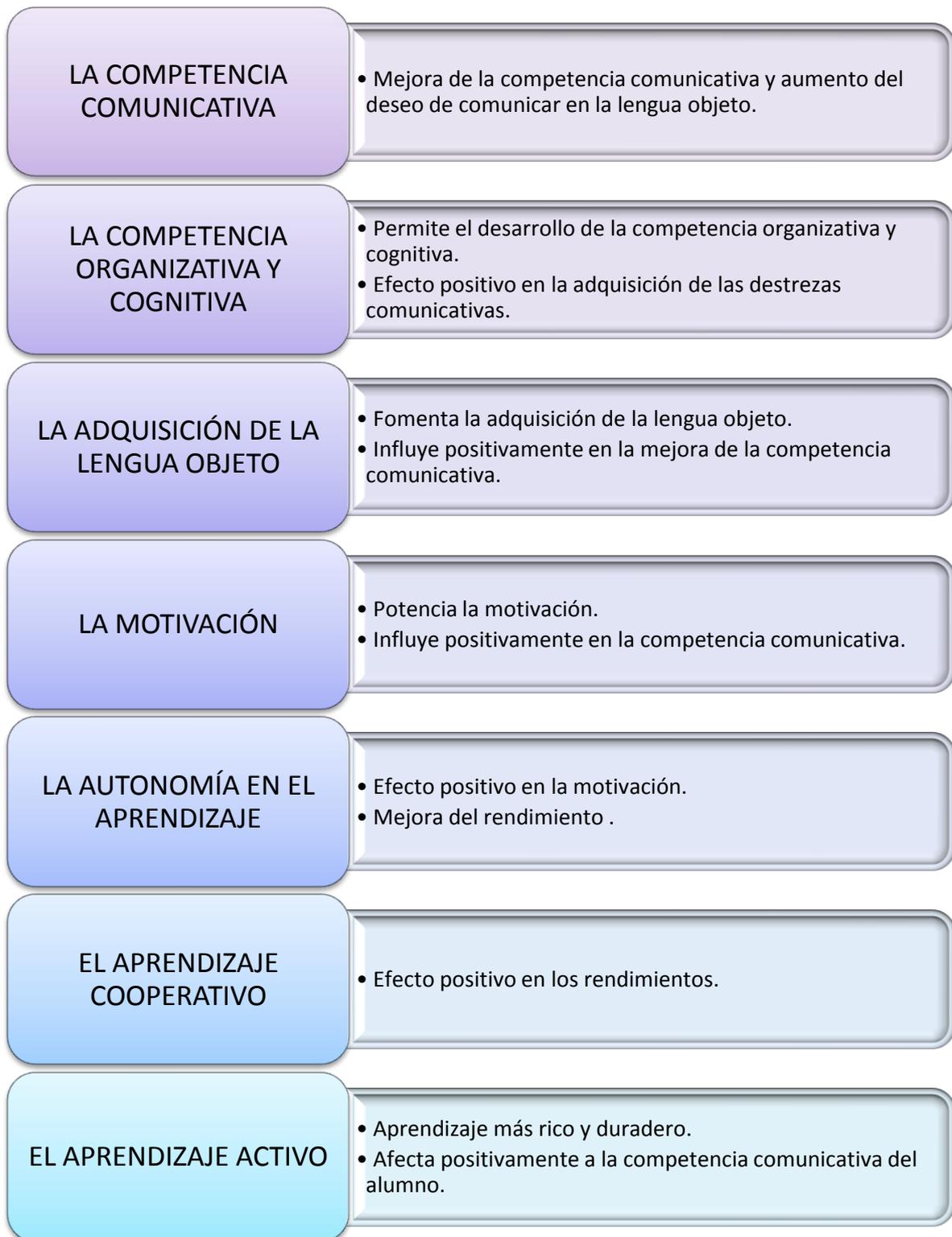


Figura 5: Conclusiones. Elaboración propia.

## 5.1. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Los propios errores y éxitos obtenidos tras poner en práctica este proyecto, me permitieron enunciar algunas recomendaciones para posteriores implantaciones, que espero que puedan aumentar el éxito de este tipo de experiencias en el futuro.

Soy consciente de que a pesar de que este estudio ha aportado algunos resultados positivos, presenta numerosas limitaciones. Primeramente, las limitaciones propias de un estudio aislado, es decir, los resultados se basan en una única experiencia.

Igualmente, desde el punto de vista de los medios disponibles para la investigación, existió una falta de posibilidades para hacer uso de medios como el vídeo y el audio, los cuales, proporcionan una riqueza de datos y posibilidades de análisis que no se pueden comparar con simples observaciones y notas.

Asimismo la falta de experiencia propia en este tipo de enseñanza ha limitado las posibilidades de análisis y por tanto, los resultados. Por último, la falta de recursos para apoyar el aprendizaje de los alumnos, ha limitado los beneficios que este tipo de experiencia puede ofrecer. Los resultados son, ciertamente, una limitación de la calidad del trabajo.

## 5.2. SUGERENCIAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES

A pesar de que este estudio ha aportado un panorama más claro del proceso de aprendizaje por proyectos, las limitaciones citadas anteriormente han acortado la riqueza de los resultados. Por ello, estimo que podría ser interesante reproducir este estudio, pero con un grupo más reducido de estudiantes, o con más recursos, tanto humanos como técnicos.

Otra posible opción para investigaciones futuras sería llevar a cabo un estudio que abarcase distintos grupos, incluyendo grupos de control.

De igual manera, creo conveniente examinar los mecanismos para incitar a los alumnos al uso del inglés, en el contexto del proyecto, más frecuentemente.

Finalmente, un aspecto que considero poco estudiado, pero de importante interés, sería la indagación de posibles fórmulas de evaluación, explorando aquellas que potencien los beneficios de este tipo de aprendizaje.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barquín, O. (2012). *Organizando un aula activa: Proyectos*. Disponible en:  
<http://recursostic.educacion.es/heda/web/es/primaria/907-organizando-un-aula-activa-i-proyectos>
- Basterra, A. (2013). *Materiales y recursos de aula para el Ámbito Social y Lingüístico*. Disponible en: <http://anabast.wordpress.com/2013/05/20/queremos-trabajar-por-proyectos-en-el-centro-pero-no-sabemos-por-donde-empezar/>
- Breen, M.P. (1987). *Leamer Contributions to Task Design*. Englewood Cliffs: Prentice Hall International.
- Canale, M. (1983). *De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje*. Disponible en:  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque\\_comunicativo/canale02.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/canale02.htm)
- Cifuentes, I. (2006). *La enseñanza por proyectos en el aula de ELE*. Memoria de la maestría. Formación de profesores de español lengua extranjera, Universidad de León, León, España.
- Corder, S.P. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Decroly, O. (1932). *La función de globalización y la enseñanza*. Madrid: Revista de pedagogía.
- Decroly, O. y Boom, G. (1922). *Hacia la escuela renovada*. Madrid: La Lectura.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.

- Díaz, M. R. (2009). *Metodología por proyectos en el área de conocimiento del medio*.  
Disponible en:  
[http://www.uclm.es/varios/revistas/docenciaeinvestigacion/pdf/numero9/Mu%C3%B1oz\\_Diaz.pdf](http://www.uclm.es/varios/revistas/docenciaeinvestigacion/pdf/numero9/Mu%C3%B1oz_Diaz.pdf)
- Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language acquisition. The role of attitudes and motivation*. London: Arnold.
- Fernández, S. (2001). *Autonomía en el aprendizaje y enfoque por tareas*. Madrid: Edinumen.
- Freinet, E. (1978). *La trayectoria de Célestin Freinet. La libre expresión en la pedagogía Freinet*. Barcelona: Gedisa.
- Giovannini, A., Martín Peris, E., Rodríguez, M. y Simón, T. (1996). *Profesor en acción I*, Madrid: Edelsa.
- Hernández, P. (2013). *RIEB y el trabajo por proyectos: Enfoque constructivista*.  
Disponible en: <http://suite101.net/article/rieb-y-el-trabajo-por-proyectos-enfoque-constructivista-a17434>
- Hiltz S. R. y Turoff, M. (1993) *Video Plus Virtual Classroom for Distance Education: Experience with Graduate Courses*.
- Holec, H. (1980). *A propos de l'autonomie. Etudes de Linguistique Appliquée*. Didier.
- Instituto Cervantes. (2013). *Competencia comunicativa*. Centro Virtual Cervantes.  
Disponible en:  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/competencia-comunicativa.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competencia-comunicativa.htm)

- Kagan, S. (1995). *We Can Talk: Cooperative Learning in the Elementary ESL Classroom*. ERIC Digest. Washington DC.
- Kilpatrick, W.H. (1918). *The project method*. Teachers College Record.
- Krashen, SD (1981). *Adquisición de Segundas Lenguas y aprendizaje de segundas lenguas*. Oxford: Pergamon
- Johnson, R. T. y Johnson, D. W. (1990). *Using Cooperative Learning in Math*. Menlo Park: Addison Wesley Publishers.
- Landone, E. (2004). *El aprendizaje cooperativo del ELE: propuestas para integrar las funciones de la lengua y las destrezas colaborativas*, *Revista redELE*, Numero 0, Marzo 2004.
- Lomas, C., Osoro, A y Tusón, A. (1993). *Ciencias del Lenguaje, Competencia Comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Long, M. (1985). *The Design of Classroom Second Language Acquisition: towards Task-based Language Teaching*. London: Multilingual Matters.
- Martín, I. (2006). *Aprender con proyectos de trabajo en Educación Infantil*. Disponible en: [http://www.concejoeducativo.org/article.php?id\\_article=85](http://www.concejoeducativo.org/article.php?id_article=85)
- Montessori, M. (1986). *La formación del hombre*. México: Diana.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: C.U.P.
- Parra, M. (2005). *Los centros de interés y núcleos generadores*. Disponible en: [http://rodas.us.es/file/542335f0-fbb1-5b5c-360f-067983536b4a/1/capitulo8\\_SCORM.zip/pagina\\_05.htm](http://rodas.us.es/file/542335f0-fbb1-5b5c-360f-067983536b4a/1/capitulo8_SCORM.zip/pagina_05.htm)
- Pozuelos, F.J. (2007). *Trabajo por Proyectos en el aula: descripción, investigación y experiencias*. Sevilla: Cooperación Educativa.
- Ribé y Vidal. (1993). *Project Work Step by Step*. Oxford: Heinemann.

- Trilla, J., Cano, E., Carretero, M., Escofet, A., Fairstein, G., Fernández, J.A., González, J., Gros, B., Imbernón, F., Lorenzo, N., Monés, J., Muset, M., Pla, M., Puig, J.M., Rodríguez, J.L., Solá, P., Tort, A., Vila, I. (2007). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (4ª Ed.). Barcelona: Graó.
- Velasco, E. (2012). *El trabajo por proyectos: Un viaje a lo desconocido en educación primaria. Un análisis centrado en la experiencia por proyectos de las Escuelas Pías de Logroño en el curso 2011/12*. Disponible en: <http://reunir.unir.net/handle/123456789/228>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Webb, N.M., (1982). *Group composition, group interaction and achievement in small groups*. *Journal of Educational Psychology*.
- Zanón, J. (1995). Signos. Teoría y práctica de la educación. *La enseñanza de las lenguas extranjeras mediante tareas*, 14, 52-67.

## 7. REFERENCIAS LEGISLATIVAS

MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS:

aprendizaje, enseñanza, evaluación.

DECRETO 40/2007, de 3 de mayo, por el que se establece el Currículo de la Educación

Primaria en la Comunidad de Castilla y León.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 04-05-2006)

# ANEXOS

# **ANEXO 1**

## **PASOS A SEGUIR PARA LA ELABORACIÓN DE UN TRABAJO POR PROYECTOS:**

- **Contexto:**

Donde se especifica el curso, sus características y el origen del Proyecto.

- **Elección del tema:**

El asunto es el desencadenante del motivo de aprendizaje y puede surgir de los propios alumnos, como un interés, un problema, o algo a resolver; o del profesor/profesores.

- **Definición de los objetivos del Proyecto:**

El maestro define los objetivos del Proyecto teniendo en cuenta la conexión con los objetivos de nivel y de Ciclo y la vinculación con el trabajo que se está realizando en el aula. Los objetivos de contenidos conceptuales y de actitud se deciden con el grupo una vez elegido el tema. Este paso en el Proyecto es clave ya que los contenidos de procedimientos del Área de lengua extranjera y de las otras Áreas de la lengua materna son el soporte en el que se apoya el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- **Elaboración de un índice:**

El maestro junto con el grupo comienza la elaboración del índice. Refleja de forma esquemática lo que ya se sabe del tema y lo que se quiere saber. Se coloca en un lugar visible de la clase.

- **Recopilación de información:**

El maestro aporta recursos e ideas y fomenta una alta participación de los niños en esta tarea. Además de proporcionarles material disponible de aula, debe animar a los alumnos a traer de casa recursos que tengan a su alcance y puedan ser útiles para buscar información sobre el tema: videos, libros en ingles, revistas, Internet, personas de habla inglesa etc. En este momento es aconsejable una carta informativa a las familias para que colaboren en la medida de sus posibilidades en la recolección de información y de material para el Proyecto.

- **Consenso en la organización del trabajo:**

En este paso los alumnos aportan sugerencias de las actividades a realizar y el docente las va organizando de manera secuenciada.

- **Desarrollo:**

Paso en que las actividades se siguen tal como han sido diseñadas y consensuadas por el grupo, pero abiertas a la posibilidad de modificaciones y a nuevas aportaciones que surjan durante el proceso.

El docente propicia el protagonismo del grupo en su decisión de aprendizaje, orienta, da seguridad, confianza y promueve la autonomía. Su papel es central cuando tiene que intervenir para enseñar el lenguaje, el vocabulario, las técnicas y los procedimientos necesarios para la ejecución del Proyecto. Es también moderador de conflictos y toma de decisiones en los casos en que no haya acuerdos. Por último observa la evolución individual y grupal durante el proceso.

- **Contenidos trabajados en el Proyecto:**

Finalizado el Proyecto se añaden los contenidos de aprendizaje a la programación general. Servirán de referencia a nuevos Proyectos y de fuente de información a padres, madres y docentes.

- **Reflexión sobre lo aprendido y valoración de como se ha aprendido:**

Una última valoración de cómo han visto el Proyecto los alumnos, como se han involucrado en él, el grado de interés de cada uno y el progreso individual experimentado es una labor del docente partiendo de la autoevaluación de los niños y de su actuación didáctica. Sistematizar este paso implica reflexión y renovación por parte del profesorado.

# ANEXO 2

**LEARNING JOURNAL (DIARIO DE APRENDIZAJE)**

NAME \_\_\_\_\_ GROUP \_\_\_\_\_ WEEK \_\_\_\_

1. Summarize the work you've done this week.
  
2. What do you think about what you did?
  
3. What difficulties have you had?
  
4. How have you solved it?
  
5. What have you learned from the work done? How?
  
6. Do you think that it is interesting? Why?
  
7. Have you enjoyed? Why?

# ANEXO 3

## AUTOEVALUACIÓN GRUPAL

RODEA LA OPCIÓN MÁS ADECUADA:

1: NUNCA

2: A VECES

3: CASI SIEMPRE

4: SIEMPRE

### COOPERACIÓN Y PARTICIPACIÓN

Se recibe ayuda de los compañeros siempre que se necesita	1 2 3 4
Intercambio constante de información en el grupo	1 2 3 4
Repartición del trabajo de forma justa	1 2 3 4
El trabajo individual se discute en grupo y se busca el consenso	1 2 3 4
La estructura diseñada conjuntamente, escuchando las ideas de todos y buscando el consenso	1 2 3 4

### CONTENIDOS/PRESENTACIÓN

Responde los requisitos del trabajo	1 2 3 4
Se han consultado diversas fuentes de información	1 2 3 4
Contenido interesante	1 2 3 4
Contenidos originales (trabajados; no copiados de las fuentes)	1 2 3 4
Presentación cuidada y creatividad (Ilustraciones y otros complementos)	1 2 3 4

### ORGANIZACIÓN

Se ha planificado el trabajo	1 2 3 4
Se ha controlado el progreso del trabajo	1 2 3 4
Se han coordinado todas las actividades	1 2 3 4
Se ha completado la tarea dentro del tiempo dado	1 2 3 4
La organización del grupo se refleja en un trabajo coherente e integrado	1 2 3 4

**COMUNICACIÓN EN INGLÉS**

Se ha utilizado el inglés durante las reuniones	1	2	3	4
Se ha utilizado el inglés para consultar dudas entre compañeros	1	2	3	4
Se ha utilizado el inglés para consultar a la profesora	1	2	3	4
Se ha utilizado el inglés para pedir información a otras personas	1	2	3	4
Se ha utilizado el inglés durante las discusiones	1	2	3	4

**ESFUERZO**

Se ha hecho un esfuerzo para mejorar el inglés oral	1	2	3	4
Se ha hecho un esfuerzo para aprender vocabulario nuevo	1	2	3	4
Se ha intentado aprender aspectos gramaticales nuevos	1	2	3	4
Se ha intentado mejorar nuestra lectura	1	2	3	4
Se ha hecho un esfuerzo para mejorar el inglés escrito	1	2	3	4

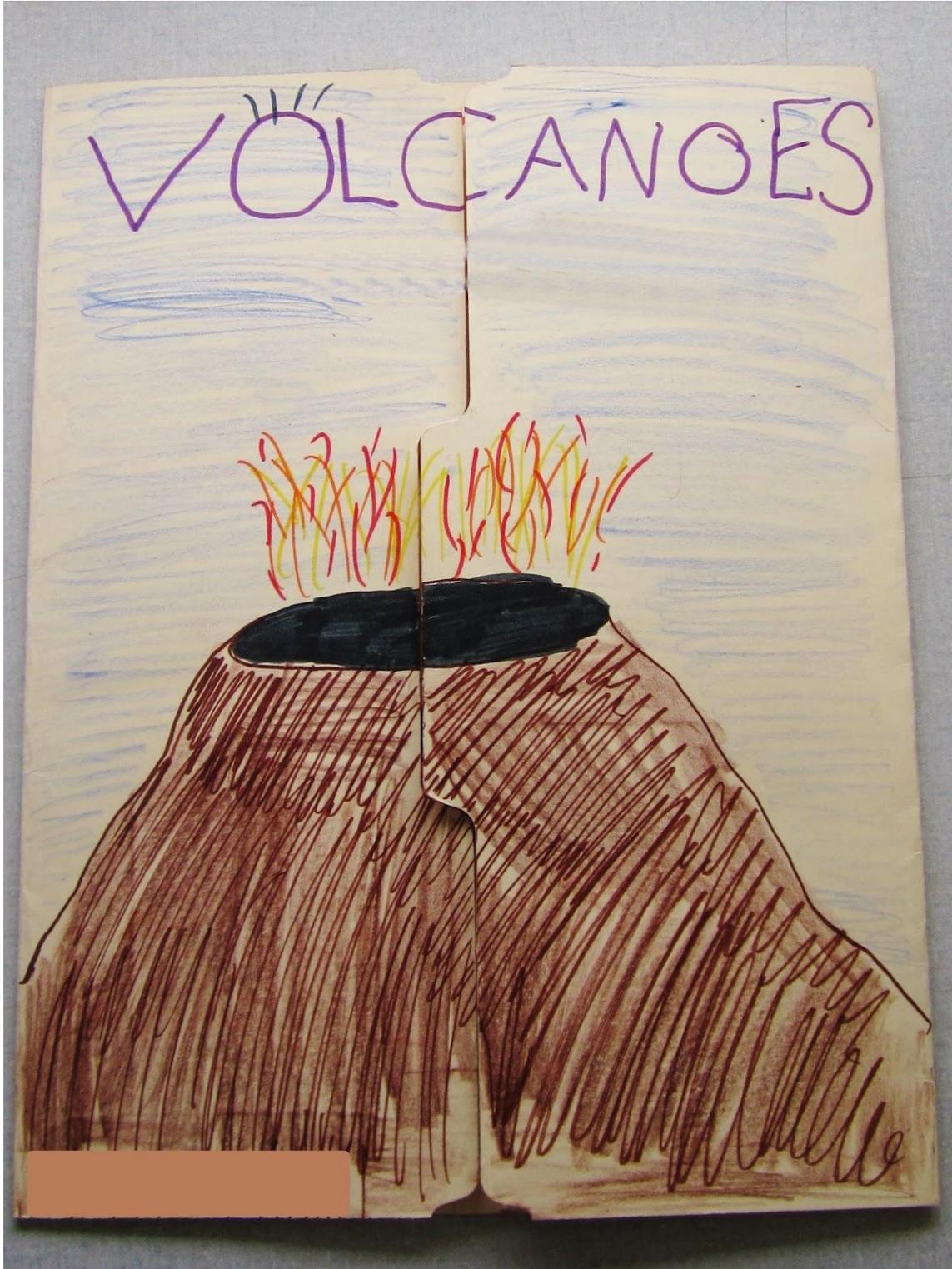
**TOTAL PUNTOS 100**

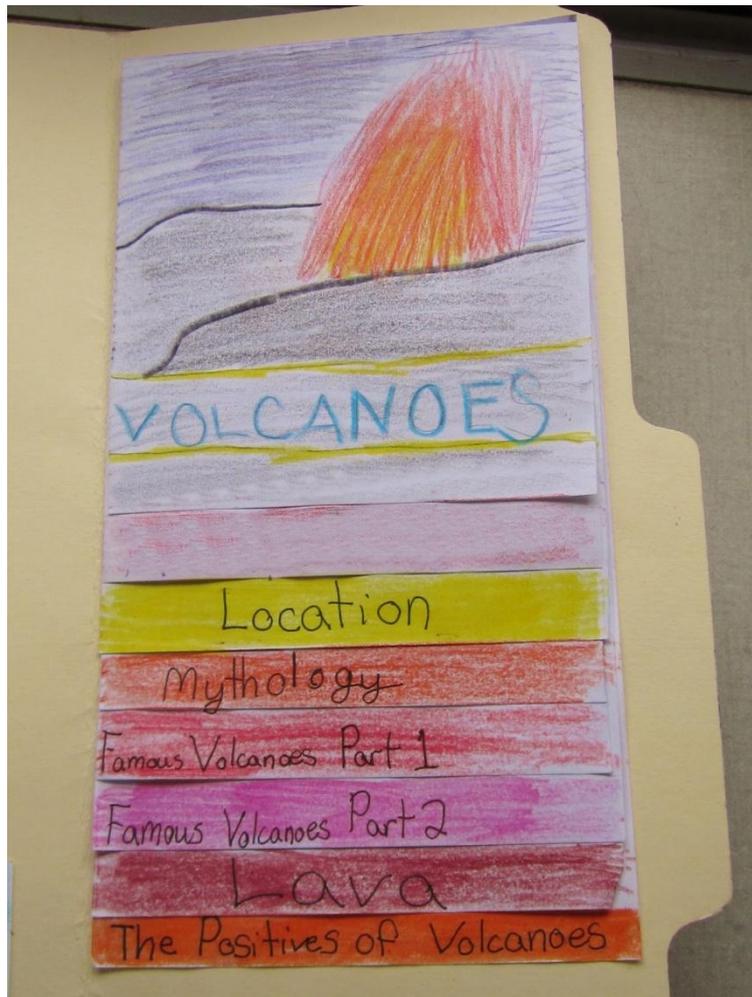
# ANEXO 4

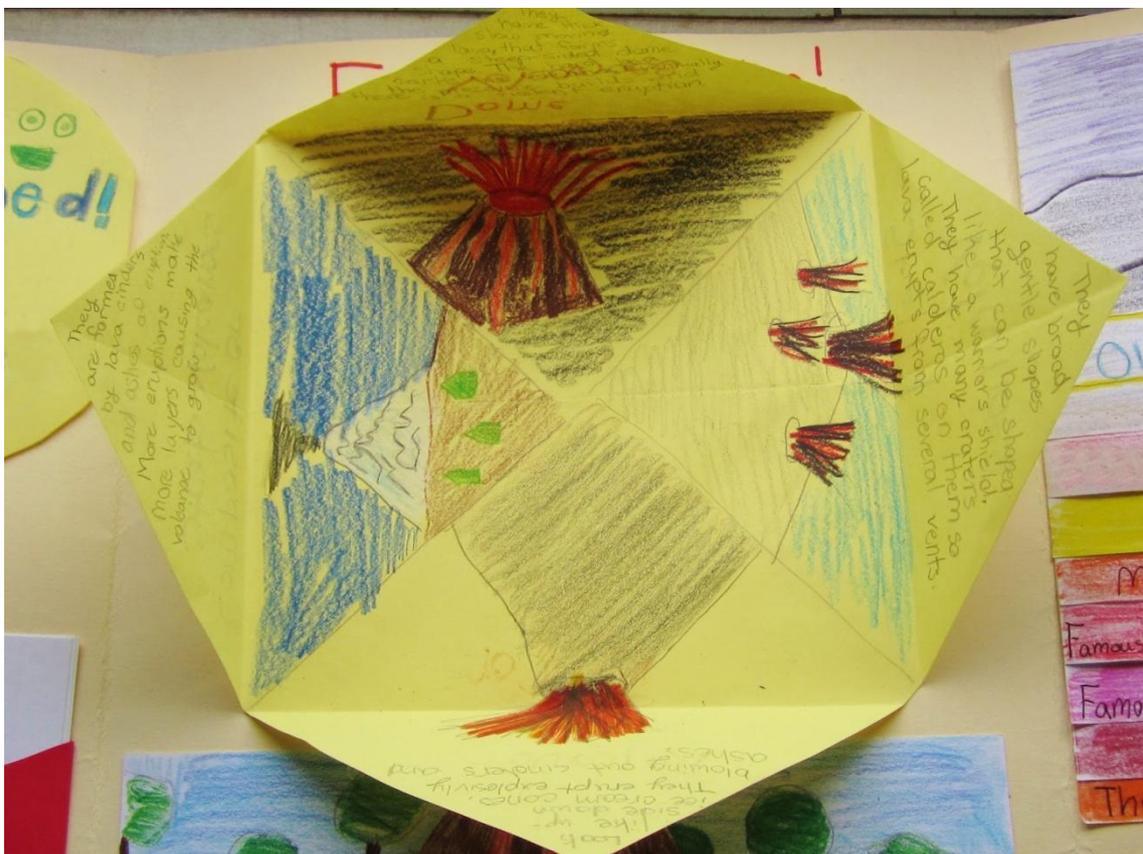
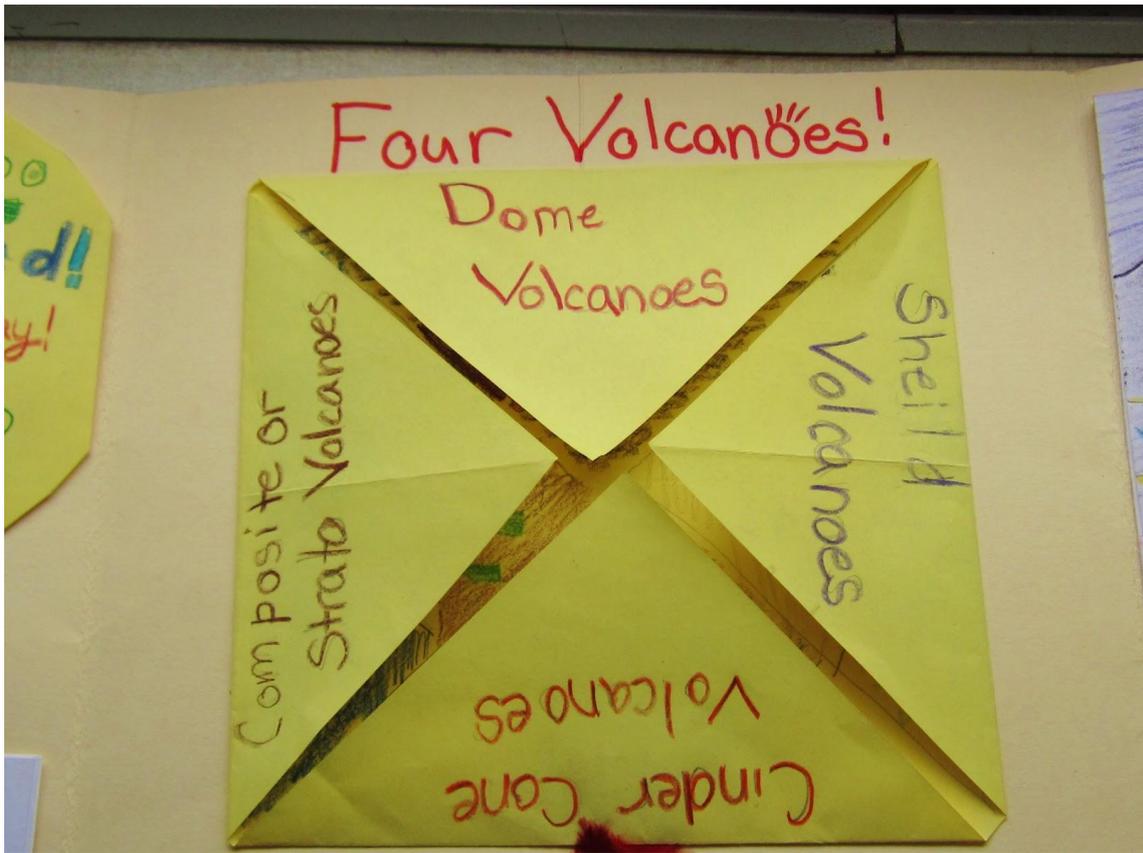


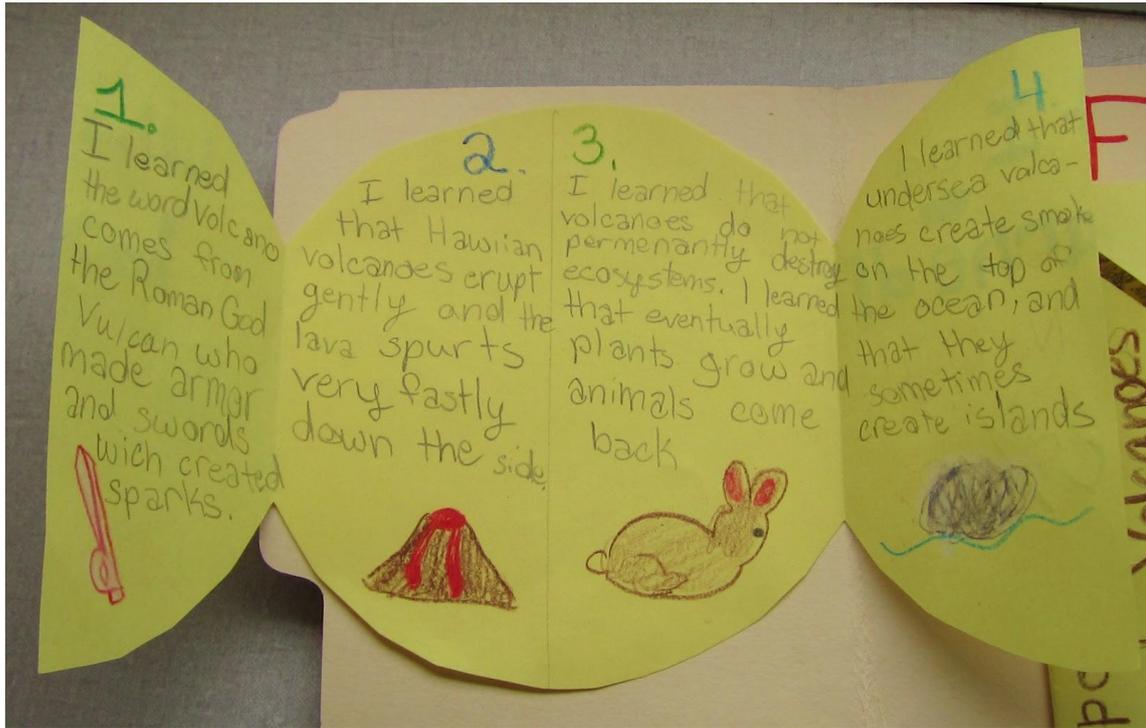
# **ANEXO 5**

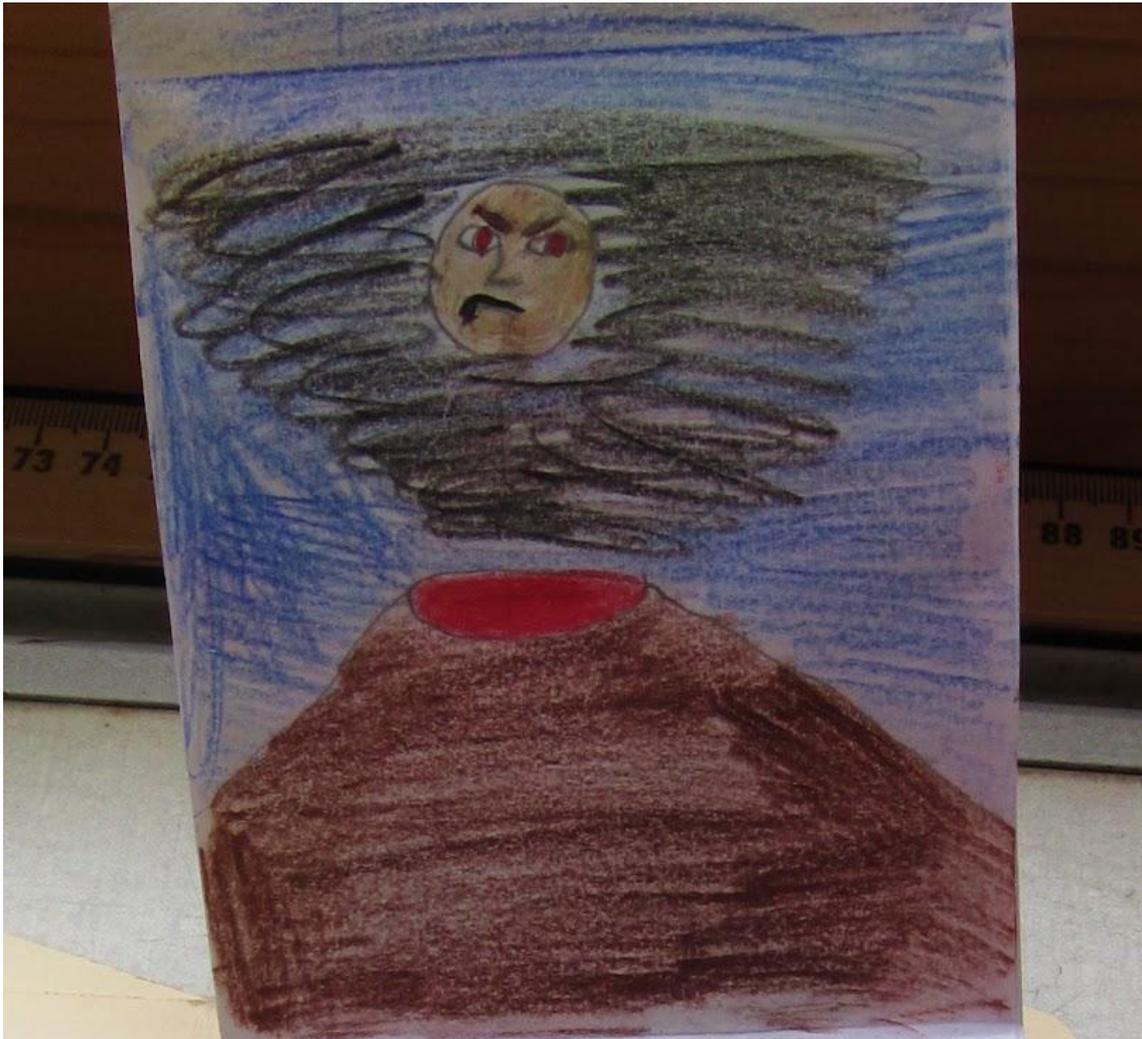
## PRODUCCIONES FINALES DE ALUMNOS











Early Romans believed that the God of Fire was Vulcan. Volcanoes actually comes from the name Vulcan. The Hawaiians told stories of Pele, their goddess of fire. She was chased from her home to the mountain of Kilauea on Hawaii by her sister, Namaka. Though islanders try to please her, Pele stills burst every couple of years,